

МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра української мови, психології та педагогіки

Магістерська робота

за спеціальністю 053 Психологія

на тему: «Особливості перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти на різних етапах професійного становлення»

Виконала здобувачка вищої освіти

2 курсу, групи 1-24-277

I медичного факультету

спеціальності 053 Психологія

Харь Альона Тарасівна

Керівник: Абасалієва О.М., к. психол.н.,
доцент кафедри української мови, психології
та педагогіки

Рецензенти: Алієва Т.А., к.психол.н.,
доцент кафедри сексології, психотерапії та
медичної психології;

Соколова І.М., д. психол.н., професор
кафедри української мови, психології та
педагогіки

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ	8
1.1. Поняття та структура емпатії	8
1.2. Рефлексивність як особистісна характеристика	10
1.3. Менталізація та її значення у професійному розвитку	13
1.4. Стиль саморегуляції: сутність та роль у навчальній діяльності	16
1.5. Особливості розвитку особистісних характеристик у процесі професійної підготовки студентів різних спеціальностей	18
Висновки за розділом 1	21
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	24
2.1. Методологічне обґрунтування гіпотез дослідження	24
2.2. Цілі, задачі та організація емпіричного дослідження	29
2.3. Результати емпіричного дослідження, їх аналіз та інтерпретація	40
2.4. Обмеження дослідження та перспективи подальших робіт	43
Висновки за розділом 2	45
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ	45
3.1. Організація корекційно-розвивальної програми зі здобувачами освіти	45
3.2. Метрики ефективності корекційно-розвивальної програми	51
Висновки за розділом 3	53
ВИСНОВКИ	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	56
ДОДАТКИ	62

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні трансформації системи вищої освіти зумовлюють підвищені вимоги не лише до рівня професійної підготовки здобувачів, а й до розвитку їхніх особистісних характеристик, що забезпечують ефективну адаптацію та функціонування у професійному й соціальному середовищі. У цьому контексті особливого значення набувають перцептивно-рефлексивні здібності як комплекс індивідуально-психологічних характеристик, що включають здатність до розуміння інших людей, усвідомлення власних емоційних і когнітивних процесів, а також регуляцію поведінки відповідно до вимог діяльності.

Актуальність дослідження зазначених здібностей посилюється у зв'язку з особливостями професійного становлення здобувачів вищої освіти, яке відбувається в умовах інтенсивного навчального навантаження, високих соціальних очікувань і необхідності поступової професійної ідентифікації. На різних етапах навчання – від початкового входження у професію до завершення фахової підготовки – студенти стикаються з якісно відмінними вимогами, що потенційно впливають на рівень розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей.

Особливої значущості ці здібності набувають у процесі підготовки фахівців соціономічних спеціальностей, зокрема медицини та психології, де емпатія, рефлексія, менталізація та саморегуляція є необхідними умовами ефективної професійної діяльності. Водночас і для здобувачів технічних спеціальностей розвиток зазначених якостей залишається актуальним у зв'язку зі зростанням ролі командної роботи, міждисциплінарної взаємодії та відповідальності за прийняті рішення.

Разом із тим у науковій літературі недостатньо висвітленим залишається питання динаміки перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти на різних етапах професійного становлення. З одного боку, припускається, що накопичення навчального та професійного досвіду сприяє

зростанню рівня рефлексивності, емпатійності та саморегуляції. З іншого боку, наявні дані вказують на можливість зниження окремих показників унаслідок емоційного виснаження, академічного стресу або ризику професійного вигорання, що особливо характерно для представників допоміжних професій.

Таким чином, дослідження особливостей перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти на різних етапах професійного становлення є актуальним як з теоретичної, так і з практичної точок зору, оскільки дозволяє поглибити уявлення про закономірності особистісного розвитку в процесі професійної підготовки та створює підґрунтя для розроблення психологічних програм підтримки й розвитку зазначених здібностей у студентській молоді.

Методологічну й теоретичну основу роботи складають теоретичні відомості про перцептивно-рефлексивні здібності як професійно значущі соціально-психологічні властивості особистості; емпатію як багатовимірну здатність до розуміння іншої людини (J. Decety, M. Neumann, P. Cairns, P. Menezes); рефлексивність як механізм усвідомлення й осмислення власного досвіду (C. Chan, K. Lee, W. Branch, Л. Немаш); менталізацію як когнітивно-рефлексивну здатність до інтерпретації психічних станів себе й інших (P. Fonagy, P. Luyten, A. Bateman, М. Томчук); саморегуляцію як системоутворювальний механізм організації навчальної та професійної діяльності (B. Zimmerman, M. Voekaerts, S. Dweck, Л. Березовська, М. Бекар, Ю. Стрижак). Теоретичною основою дослідження також є сучасні наукові підходи до аналізу професійного становлення здобувачів вищої освіти, що розкривають загальні та професійно-специфічні закономірності розвитку зазначених здібностей на різних етапах навчання (S. Sarraf-Yazdi, M. Farooq, J. Shapiro).

Мета роботи – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити особливості перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти на різних етапах професійного становлення.

Об'єкт дослідження – перцептивно-рефлексивні здібності як професійно значущі соціально-психологічні властивості особистості.

Предмет дослідження – особливості перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти на різних етапах професійного становлення.

Гіпотеза: існує специфіка перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти на різних етапах їх професійного становлення.

Згідно з метою та гіпотезою дослідження було поставлено такі **завдання:**

1. Провести теоретичний аналіз літератури стосовно поставленої проблеми.

2. Виконати теоретико-методологічний аналіз поняття «перцептивно-рефлексивні здібності здобувачів вищої освіти».

3. Визначити показники перцептивно-рефлексивних здібностей студентів, значущі для дослідження.

4. Обґрунтувати можливість зв'язку рівня показників перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти з їх перебуванням на певному етапі навчання.

5. Провести емпіричне дослідження з метою з'ясування характеру зв'язку рівня показників перцептивно-рефлексивних здібностей студентів соціономічних та технічних спеціальностей з їх перебуванням на певному етапі навчання.

6. Розробити програму розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти та визначити критерії оцінювання її ефективності.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів:

– теоретичні: аналіз наукової літератури за темою дослідження; методи логіко-психологічного аналізу (синтез, класифікація, систематизація, порівняння та узагальнення наукової інформації) для розкриття особливостей зв'язку рівня показників перцептивно-рефлексивних здібностей студентів з їх перебуванням на певному етапі навчання;

– емпіричні: квазіексперимент для нееквівалентних груп, анкетування, психологічне тестування. Для з'ясування характеру зв'язку рівня та типу

показників перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів освіти з курсом їх навчання використано наступні психодіагностичні засоби: методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка; методика «Діагностика рівня рефлексії» А. В. Карпова; опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (автори: Д.А. Леонт'єв, О.М. Лаптева, Є.Н. Осін, А.Ж. Саліхова); методика «Вимірювання здатності до менталізації MZQ» (автор: М. Гаузберг); методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової;

– математико-статистичні: перевірка даних на відповідність нормальному закону розподілу (критерії Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Уїлка), кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції r -Спірмена), U -критерій Манна-Уїтні для встановлення статистичної значущості розбіжностей між двома вибірками, двофакторний дисперсійний аналіз ANOVA;

– інтерпретаційні: систематизація та узагальнення отриманих результатів.

Теоретична значущість роботи полягає у розширенні теоретичних відомостей про перцептивно-рефлексивні здібності здобувачів вищої освіти. Отримані у результаті дослідження дані уточнюють характер перцептивно-рефлексивних здібностей студентів на різних етапах їх навчання, що дозволяє доповнити теоретичні знання про особливості прояву перцептивно-рефлексивних якостей здобувачів вищої освіти як професійно значущих соціально-психологічних властивостей особистості.

Практична значущість роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути впроваджені під час проектування навчального процесу, спрямованого на розвиток емоційної компетентності, рефлексивних навичок та здатності до саморегуляції. Запропонована корекційно-розвивальна програма може бути використана у практиці психологічного супроводу студентів у закладах вищої освіти.

Апробація результатів. Основні теоретичні положення та отримані в ході дослідження результати пройшли апробацію на всеукраїнській науково-

практичній on-line конференції «Моделі життєтворчості у сучасних соціокультурних контекстах» (м. Харків, 16 жовтня 2025 р.) [18], та були висвітлені в публікації у фаховому виданні «Journal of psychology research» (Дніпровський національний університет ім. О. Гончара, м. Дніпро) [1].

Структура роботи. Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел; містить 4 рисунка, 6 таблиць, 8 додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

1.1. Поняття та структура емпатії

У сучасній психологічній науці емпатія розглядається як одна з ключових перцептивно-соціальних здібностей особистості, що забезпечує розуміння емоційних станів іншої людини, адекватне реагування на них та ефективну міжособистісну взаємодію. Актуальність вивчення емпатії суттєво зросла в умовах гуманізації освіти, розвитку допоміжних професій та підвищення ролі емоційної компетентності у професійній діяльності фахівців типу «людина – людина» [24; 39].

У загальному вигляді емпатія визначається як здатність суб'єкта розпізнавати, розуміти та частково розділяти емоційні переживання іншої людини за умови збереження усвідомлення меж між власним «Я» та «Іншим» [47]. У сучасних концепціях підкреслюється, що емпатія не зводиться до емоційного зараження або співпереживання у вузькому сенсі, а включає складні когнітивні й регуляторні механізми, що забезпечують контроль емоційного відгуку та його відповідність ситуації [50].

У науковій літературі найбільш поширеним є підхід, відповідно до якого в структурі емпатії виокремлюють когнітивний та афективний компоненти [44]. Когнітивна емпатія пов'язана зі здатністю усвідомлювати та інтерпретувати емоційні стани іншої людини, приймати її перспективу та розуміти внутрішні причини поведінки. Афективна емпатія, у свою чергу, відображає емоційний відгук на переживання іншого, що проявляється у співпереживанні, співчутті або емоційній залученості.

Таке розмежування має принципове значення для аналізу професійної діяльності соціономічних спеціальностей. Зокрема, для лікарів і психологів надмірна афективна емпатія за недостатньо розвинених навичок саморегуляції

може призводити до емоційного виснаження, професійного вигорання та зниження якості професійних рішень [29]. Водночас когнітивна емпатія, що передбачає розуміння стану іншого без надмірної емоційної ідентифікації, розглядається як більш адаптивний компонент у професійній взаємодії [49].

Окрім двокомпонентної моделі, у сучасних дослідженнях також пропонується розширена структура емпатії, яка включає поведінковий або регуляторний компонент, що виявляється у здатності трансформувати емпатійне розуміння у відповідні дії – підтримку, допомогу, корекцію взаємодії [44]. У такому підході емпатія постає не лише як емоційно-перцептивна здатність, але й як функціональний механізм соціальної регуляції поведінки.

У контексті професійної підготовки студентів соціономічних спеціальностей емпатія розглядається як професійно значуща якість, що безпосередньо впливає на ефективність навчальної та практичної діяльності. Для майбутніх лікарів емпатія пов'язана з формуванням довіри пацієнта, дотриманням лікувальних рекомендацій та підвищенням суб'єктивної якості медичної допомоги [24]. Для майбутніх психологів емпатія виступає базовою умовою встановлення терапевтичного альянсу та успішності консультативної і психотерапевтичної роботи.

Разом із тим низка сучасних емпіричних досліджень вказує на неоднозначну динаміку емпатії у процесі професійної підготовки. Зокрема, у медичній освіті описується феномен стабілізації або зниження рівня емпатії на старших курсах, що пояснюється зростанням навчального навантаження, частими контактами зі стражданням та формуванням професійної емоційної дистанції [29; 39]. У психологічній освіті, навпаки, емпатія частіше демонструє тенденцію до зростання, що пов'язується з цілеспрямованим включенням тренінгових, рефлексивних та практикоорієнтованих форм навчання [43].

Окрему увагу в сучасних публікаціях приділяють розмежуванню емпатії та суміжних понять – співчуття, симпатії, менталізації. Підкреслюється, що емпатія не тотожна менталізації, оскільки остання має переважно когнітивний характер і пов'язана з приписуванням психічних станів, тоді як емпатія включає

емоційний компонент [46]. Це розмежування є особливо важливим для емпіричних досліджень, спрямованих на аналіз структури перцептивно-рефлексивних здібностей, оскільки дозволяє уникнути концептуальної редукції досліджуваних феноменів.

Таким чином, емпатія постає як складне багатовимірне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні та регуляторні компоненти і виконує важливу роль у професійному становленні здобувачів освіти соціономічних спеціальностей. Її розвиток не є автоматичним наслідком навчання у закладі вищої освіти, а залежить від специфіки освітнього середовища, змісту професійної підготовки та рівня сформованості саморегулятивних і рефлексивних механізмів особистості.

1.2. Рефлексивність як особистісна характеристика

У сучасній психологічній науці рефлексія розглядається як один із базових механізмів самопізнання та саморегуляції особистості, що забезпечує усвідомлення власних психічних станів, дій, мотивів і результатів діяльності. У широкому значенні рефлексія трактується як спрямованість свідомості на осмислення власного досвіду, тоді як рефлексивність визначається як відносно стійка індивідуально-психологічна характеристика, що відображає схильність особистості до ініціювання та підтримання рефлексивних процесів у різних життєвих і професійних ситуаціях [6; 14].

У контексті вищої освіти рефлексивність набула статусу однієї з ключових метакогнітивних якостей, необхідних для усвідомленого навчання, професійного самовизначення та розвитку здатності до самокорекції діяльності. Низка сучасних досліджень підкреслює, що саме рефлексивність забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх осмисленого застосування, інтеграції теорії та практики, а також формування професійної позиції майбутнього фахівця.

Важливим методологічним аспектом є розмежування понять рефлексія та рефлексивність. Якщо рефлексія розглядається як процес або акт, що може мати ситуативний характер, то рефлексивність виступає як властивість особистості, що визначає частоту, глибину та спрямованість рефлексивних дій [5]. Таке розмежування є принциповим для емпіричних досліджень, оскільки дозволяє аналізувати не лише наявність рефлексивних актів, а й індивідуальні відмінності у схильності до рефлексивного осмислення досвіду.

У пострадянській психологічній традиції значний внесок у дослідження рефлексивності зроблено А.В. Карповим, який розглядає її як інтегративну метаспсихічну властивість, що забезпечує усвідомлення людиною власних психічних процесів і поведінки, а також їх регуляцію [6]. Відповідно до цього підходу, рефлексивність виступає необхідною умовою розвитку саморегуляції, професійного мислення та відповідальності за прийняті рішення.

Разом із тим сучасні дослідження вказують на те, що рефлексивність не є однорідним утворенням і може мати різні типи та форми прояву, які відрізняються за своєю функціональністю. Зокрема, у межах диференціального підходу до рефлексії (Д.А. Леонтьєв, О.М. Лаптева, Є.Н. Осін, А.Ж. Саліхова) виділяються такі типи рефлексії, як системна рефлексія, інтроспекція та квазірефлексія [8].

Системна рефлексія характеризується спрямованістю на осмислення себе у контексті діяльності, соціальних взаємодій і ситуаційних умов. Вона пов'язана зі здатністю бачити власні дії як елемент ширшої системи, прогнозувати наслідки поведінки та коригувати стратегії відповідно до цілей і вимог середовища. У науковій літературі системна рефлексія розглядається як найбільш адаптивна форма рефлексивності, що безпосередньо підтримує ефективність діяльності та розвиток саморегуляції [14].

Інтроспекція, навпаки, зосереджена на внутрішніх переживаннях, думках і емоційних станах суб'єкта. Хоча інтроспективні процеси можуть сприяти підвищенню усвідомленості власного психічного життя, у надмірних проявах вони асоціюються з фіксацією на переживаннях, румінаціями та зниженням

орієнтації на зовнішні завдання [23]. У зв'язку з цим інтроспекція розглядається як потенційно амбівалентний компонент рефлексивності, що може виконувати як адаптивну, так і дезадаптивну функцію.

Квазірефлексія характеризується формальним або поверхневим зверненням до власних станів і думок без їх глибокого аналізу та інтеграції у регуляцію діяльності. У сучасних дослідженнях зазначається, що квазірефлексія часто супроводжується ілюзією самопізнання та не призводить до реальних змін у поведінці, хоча може підсилювати суб'єктивне відчуття «рефлексивності» [8; 23].

Зазначене диференціювання має особливе значення для аналізу професійної підготовки студентів соціономічних спеціальностей. Для майбутніх лікарів і психологів рефлексивність є необхідною умовою професійної відповідальності, етичної чутливості та здатності до усвідомлення власного впливу на пацієнта або клієнта. Водночас надмірна інтроспекція або квазірефлексія за умов високого емоційного навантаження може посилювати ризики професійного виснаження та знижувати ефективність діяльності.

Особливого значення рефлексивність набуває у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів, оскільки медична діяльність характеризується високим рівнем відповідальності, емоційної напруги та необхідністю прийняття рішень в умовах невизначеності. Для студентів медичного напрямку системна рефлексія виступає важливим механізмом усвідомлення власної професійної ролі, аналізу клінічних ситуацій, оцінювання адекватності прийнятих рішень і корекції подальших дій. Саме системна рефлексія дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичним досвідом, що є критично важливим для формування клінічного мислення та професійної відповідальності лікаря. Водночас низка досліджень вказує на ризик зростання інтроспективних та квазірефлексивних форм у медичних студентів унаслідок тривалого стресу, перевантаження та частих контактів із темами хвороби й смерті. Такі форми рефлексивності можуть супроводжуватися підвищеною тривожністю, емоційним виснаженням і зниженням ефективності саморегуляції, що, у свою

чергу, ускладнює професійне становлення. У цьому контексті розвиток саме системної, діяльнісно орієнтованої рефлексії розглядається як важливий психологічний ресурс профілактики професійного вигорання та підтримки психічної стійкості майбутніх лікарів.

Сучасні емпіричні дослідження вказують на те, що розвиток рефлексивності у процесі навчання у закладі вищої освіти не має лінійного характеру. З одного боку, накопичення навчального та практичного досвіду створює передумови для зростання системної рефлексії, особливо на старших курсах. З іншого боку, зростання академічного та професійного стресу може призводити до зсуву у бік інтроспективних або квазірефлексивних форм, що не завжди сприяє ефективному саморегулюванню [30; 54].

Таким чином, рефлексивність слід розглядати як багатовимірну особистісну характеристику, що включає різні за спрямованістю та функціональністю форми рефлексії. Її роль у професійному становленні здобувачів освіти визначається не лише рівнем загальної рефлексивності, а й співвідношенням її типів, що набуває особливої ваги у підготовці фахівців соціономічних спеціальностей.

1.3. Менталізація та її значення у професійному розвитку

У сучасній психологічній науці поняття менталізації використовується для позначення здатності особистості усвідомлювати, інтерпретувати та приписувати психічні стани – думки, почуття, наміри, переконання – собі та іншим людям, а також розуміти поведінку як зумовлену цими внутрішніми станами [32; 46]. Менталізація розглядається як ключовий механізм соціального пізнання, що забезпечує адекватну міжособистісну взаємодію, гнучкість у комунікації та прогнозування поведінки партнера по взаємодії.

На відміну від емпатії, яка включає виражений емоційний компонент, менталізація має переважно когнітивно-рефлексивний характер. Вона спрямована не стільки на емоційний відгук, скільки на осмислення внутрішніх

причин поведінки, як власної, так і поведінки іншого [22]. У цьому сенсі менталізація тісно пов'язана з процесами рефлексії, метакогніції та самоспостереження, але не зводиться до них, оскільки передбачає вихід за межі власного досвіду та урахування перспективи іншої людини.

У науковій літературі підкреслюється, що менталізація виконує низку важливих функцій у професійному становленні особистості. Зокрема, вона забезпечує:

- адекватне розуміння міжособистісних ситуацій;
- зниження конфліктності у взаємодії;
- підвищення точності соціальних суджень;
- гнучкість у прийнятті рішень у ситуаціях невизначеності [37; 52].

У контексті підготовки фахівців соціономічних спеціальностей ці функції набувають особливої значущості, оскільки професійна діяльність таких спеціалістів безпосередньо пов'язана з інтерпретацією станів, мотивів і потреб інших людей.

У професійній підготовці майбутніх психологів менталізація розглядається як одна з базових умов ефективної консультативної та психотерапевтичної роботи. Вона забезпечує здатність розуміти внутрішню логіку переживань клієнта, відокремлювати власні реакції від реакцій іншого та уникати проєкцій і спотворень у професійній взаємодії [32]. Саме менталізація лежить в основі формування терапевтичного альянсу та професійної позиції психолога як спостерігача й інтерпретатора психічних процесів.

Для майбутніх лікарів менталізація також відіграє важливу роль, хоча її значення у медичній освіті тривалий час залишалося недооціненим. Сучасні дослідження вказують на те, що здатність лікаря розуміти психічний стан пацієнта, його страхи, очікування та установки безпосередньо впливає на якість комунікації, прихильність до лікування та суб'єктивну оцінку медичної допомоги [49]. Водночас у медичному середовищі менталізація часто зазнає впливу високого стресу, дефіциту часу та емоційного перевантаження, що може призводити до її ситуативного зниження або спрощення.

Окрему увагу в сучасних роботах приділяють взаємозв'язку менталізації з рефлексивними процесами. Показано, що менталізація тісно пов'язана зі схильністю до аналізу власних внутрішніх станів, зокрема з інтроспекцією та квазірефлексією [16]. Водночас такий зв'язок має амбівалентний характер: з одного боку, звернення до внутрішнього досвіду підвищує чутливість до психічних станів; з іншого – надмірна фіксація на переживаннях може знижувати точність інтерпретацій та ускладнювати регуляцію поведінки.

У цьому контексті в науковій літературі описується феномен так званих «збоїв менталізації», які проявляються у спрощених, стереотипних або надмірно емоційно забарвлених інтерпретаціях поведінки інших людей [29]. Такі збої особливо ймовірні в умовах високого стресу, перевтоми та емоційного виснаження – чинників, характерних для студентів старших курсів соціономічних спеціальностей.

Важливим методологічним аспектом є також питання вимірювання менталізації. У сучасних дослідженнях застосовуються як клінічні інтерв'ю, так і самозвітні опитувальники, зокрема інструменти, спрямовані на оцінювання рефлексивного функціонування та менталізаційної здатності [21; 52]. Використання самозвітних методик дозволяє вивчати індивідуальні відмінності у менталізації в неклінічних вибірках, зокрема серед студентської молоді, однак потребує обережної інтерпретації результатів з урахуванням впливу рефлексивності та соціально бажаних відповідей.

Таким чином, менталізація постає як складна когнітивно-рефлексивна здатність, що виконує важливу роль у професійному становленні здобувачів вищої освіти, особливо соціономічних спеціальностей. Її розвиток визначається не лише накопиченням професійного досвіду, але й рівнем сформованості рефлексивних та саморегулятивних механізмів, а також умовами навчального середовища. Це зумовлює доцільність розгляду менталізації у взаємозв'язку з емпатією, рефлексивністю та стилем саморегуляції, що є принципово важливим для подальшого емпіричного аналізу.

1.4. Стиль саморегуляції: сутність та роль у навчальній діяльності

У сучасній психології саморегуляція розглядається як один із базових механізмів організації діяльності та поведінки особистості, що забезпечує постановку цілей, планування, контроль і корекцію власних дій відповідно до вимог ситуації. У навчальній діяльності саморегуляція виступає необхідною умовою успішної адаптації здобувачів освіти до зростаючих академічних вимог, самостійної організації навчального процесу та відповідального ставлення до результатів власної діяльності [23].

У загальному вигляді саморегуляцію визначають як систему внутрішніх психічних процесів і механізмів, за допомогою яких особистість ініціює, підтримує та спрямовує власну активність на досягнення поставлених цілей. Вона включає як усвідомлені, так і частково автоматизовані компоненти, що забезпечують узгодженість між мотивацією, цілями, умовами діяльності та конкретними поведінковими актами [11].

Особливе значення для аналізу індивідуальних відмінностей у навчальній діяльності має підхід до саморегуляції, розроблений В.І. Моросановою, у межах якого вводиться поняття стилю саморегуляції поведінки. Стиль саморегуляції розглядається як відносно стійка індивідуально-типологічна система регуляторних процесів, що визначає характер організації діяльності та способи досягнення цілей у різних життєвих і професійних ситуаціях [11].

Відповідно до цієї концепції, структура стилю саморегуляції включає такі основні регуляторні ланки: планування, моделювання значущих умов діяльності, програмування дій, оцінювання результатів, а також регуляторно-особистісні властивості, зокрема гнучкість та самостійність. Узгодженість і збалансованість цих компонентів забезпечують ефективну реалізацію діяльності навіть в умовах невизначеності або підвищеного навантаження [11; 12].

У контексті навчальної діяльності стиль саморегуляції визначає здатність студента самостійно організувати навчальний процес, раціонально

розподіляти ресурси часу й зусиль, адаптуватися до змін вимог та коригувати власну поведінку у разі неуспіху. Дослідження показують, що високий рівень розвитку регуляторних процесів пов'язаний із вищою академічною успішністю, стійкістю до стресу та більшою задоволеністю навчанням [5].

Разом із тим сучасні емпіричні дані свідчать про те, що саморегуляція не є автоматичним продуктом навчання у закладі вищої освіти. Її розвиток залежить від характеру навчального середовища, рівня автономії студента, особливостей освітніх програм та наявності цілеспрямованих умов для формування регуляторних навичок [31]. У разі домінування зовнішнього контролю, жорстких регламентів або хронічного перевантаження можливе формування формально збереженої, але функціонально ослабленої саморегуляції.

Особливої уваги в цьому контексті потребує аналіз саморегуляції у студентів соціономічних спеціальностей. Для майбутніх лікарів і психологів навчальна діяльність часто пов'язана з високим рівнем відповідальності, емоційною напругою та необхідністю одночасного врахування багатьох чинників. За таких умов ефективна саморегуляція виступає не лише засобом навчальної успішності, а й важливим ресурсом психологічної стійкості та профілактики професійного вигорання.

Водночас низка досліджень вказує на парадоксальний характер розвитку саморегуляції у соціономічних спеціальностях. З одного боку, зростає складність діяльності та обсяг відповідальності, що об'єктивно вимагає більш розвинених регуляторних механізмів. З іншого боку, надмірне навчальне навантаження, дефіцит часу та хронічний стрес можуть призводити до виснаження регуляторних ресурсів, зниження гнучкості та формування ригідних або ситуаційно неадекватних стратегій саморегуляції [24].

Важливим аспектом є взаємозв'язок саморегуляції з рефлексивними та менталізаційними процесами. Системна рефлексія сприяє більш усвідомленому плануванню, адекватній оцінці результатів і корекції дій, тоді як надмірна інтроспекція може відволікати від реалізації цілей та ускладнювати регуляцію поведінки. Аналогічно, менталізація за умов недостатньо сформованої

саморегуляції може переходити у надмірний аналіз, що знижує ефективність діяльності [14].

Таким чином, стиль саморегуляції виступає складним багатокомпонентним утворенням, що відіграє ключову роль у навчальній діяльності та професійному становленні здобувачів вищої освіти. Його розвиток визначається не лише тривалістю навчання, а й якістю освітнього середовища, характером професійних вимог та співвідношенням рефлексивних і регуляторних процесів. Це зумовлює необхідність розгляду саморегуляції у взаємозв'язку з емпатією, рефлексивністю та менталізацією в межах цілісного аналізу перцептивно-рефлексивних здібностей студентів.

1.5. Особливості розвитку особистісних характеристик у процесі професійної підготовки студентів різних спеціальностей

Процес професійної підготовки у закладі вищої освіти слід розглядати не лише як засвоєння системи знань і формування фахових умінь, але й як етап інтенсивного особистісного розвитку, пов'язаного з формуванням професійної ідентичності, ціннісних орієнтацій і способів регуляції діяльності. У цьому контексті особистісні характеристики, що забезпечують ефективну соціальну взаємодію, усвідомлення власного досвіду та саморегуляцію поведінки, набувають статусу професійно значущих психологічних ресурсів [30].

Сучасні теоретичні та емпіричні дослідження вказують на те, що розвиток особистісних характеристик у процесі навчання має нелінійний і професійно-специфічний характер. З одного боку, накопичення навчального та практичного досвіду створює передумови для зростання рефлексивності, менталізації та саморегуляції. З іншого боку, зростання навантаження, відповідальності та емоційної напруги може призводити до стабілізації або навіть зниження окремих показників, особливо у професіях типу «людина – людина» [24].

Особливо чітко ці суперечливі тенденції простежуються у підготовці фахівців соціономічних спеціальностей, зокрема медицини та психології. Для

майбутніх лікарів і психологів професійна діяльність передбачає постійну взаємодію з іншими людьми, інтерпретацію їх психічних і емоційних станів, а також регуляцію власних реакцій у складних і часто стресогенних ситуаціях. У зв'язку з цим емпатія, рефлексивність, менталізація та саморегуляція виступають не ізольованими якостями, а взаємопов'язаними компонентами єдиного перцептивно-рефлексивного комплексу [46].

У процесі професійної підготовки майбутніх психологів розвиток емпатії та рефлексивності, як правило, має цілеспрямований характер. Навчальні програми включають тренінгові заняття, практикум з консультування, супервізію, рефлексивні завдання, що створює умови для усвідомленого розвитку здатності до розуміння інших і самопізнання. Це дозволяє припустити поступове зростання функціональних форм рефлексивності та емпатії на старших етапах навчання [16; 43].

На відміну від цього, у підготовці студентів медичного напрямку емпатія та рефлексивність часто формуються стихійно, як побічний продукт навчальної та клінічної практики. Водночас інтенсивність навчального процесу, часті контакти з темами хвороби, болю та смерті, а також жорстка регламентація діяльності можуть сприяти формуванню професійної емоційної дистанції. У сучасній літературі описується феномен «захисної трансформації» емпатії у медиків, що виявляється у стабілізації або зниженні її рівня на старших курсах і супроводжується зростанням раціоналізованих форм взаємодії з пацієнтами [39; 49].

Щодо рефлексивності та менталізації, дослідження свідчать, що у соціономічних спеціальностях вони можуть демонструвати більш виражену динаміку порівняно з технічними напрямами підготовки. Це пояснюється постійною необхідністю осмислення міжособистісних ситуацій, аналізу власної професійної ролі та розуміння внутрішніх станів інших людей. Водночас характер цієї динаміки значною мірою залежить від співвідношення системної та інтроспективної рефлексії, а також від рівня сформованості саморегулятивних механізмів [14].

У студентів технічних спеціальностей розвиток перцептивно-рефлексивних здібностей має іншу траєкторію. Професійна підготовка орієнтована переважно на розв'язання інженерних і технологічних завдань, що зменшує потребу у постійній емоційній взаємодії. У таких умовах емпатія та менталізація не виступають центральними компонентами професійної компетентності, натомість провідну роль відіграють когнітивні аспекти саморегуляції, планування та контролю діяльності [38]. Це дозволяє припустити меншу вираженість змін емпатії та рефлексивності у студентів технічних спеціальностей упродовж навчання.

Важливим чинником розвитку особистісних характеристик є також етап навчання. Перехід від молодших до старших курсів супроводжується зміною навчальних завдань, зростанням автономії та відповідальності, включенням у професійно орієнтовану діяльність. Однак наявні емпіричні дані не дають підстав вважати, що сам факт перебування на старших курсах автоматично забезпечує зростання рівня емпатії, рефлексивності чи саморегуляції. Натомість розвиток цих якостей залежить від поєднання освітніх умов, індивідуальних ресурсів та характеру професійної соціалізації [24].

Таким чином, аналіз сучасних досліджень дозволяє зробити висновок про наявність як загальних, так і професійно-специфічних закономірностей розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей у процесі професійної підготовки. Соціономічні спеціальності характеризуються більшою включеністю емпатійних, рефлексивних і менталізаційних процесів, однак водночас – підвищеним ризиком їх дезадаптивних трансформацій за умов високого навантаження. Це зумовлює доцільність емпіричного вивчення особливостей перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти на різних етапах професійного становлення, що і становить предмет подальшого дослідження.

Висновки за розділом 1

Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дозволив розглянути перцептивно-рефлексивні здібності здобувачів вищої освіти як складний багатовимірний комплекс особистісних характеристик, що забезпечують розуміння інших людей, усвідомлення власного психічного досвіду та ефективну регуляцію поведінки у навчальній і професійній діяльності.

У ході аналізу встановлено, що емпатія у сучасних психологічних підходах трактується як інтегративне утворення, що поєднує когнітивний, афективний та регуляторний компоненти. Її функціональність у професійному контексті значною мірою залежить від рівня саморегуляції та характеру рефлексивних процесів. Для соціономічних спеціальностей емпатія є професійно значущою якістю, проте її розвиток у процесі навчання має неоднозначну динаміку та може супроводжуватися як зростанням, так і стабілізацією або зниженням показників, зокрема у студентів медичного напрямку.

Рефлексивність розглянуто як відносно стійку особистісну характеристику, що визначає схильність до усвідомлення й осмислення власних психічних процесів і діяльності. Показано, що рефлексивність не є однорідною та включає різні типи, зокрема системну рефлексію, інтроспекцію та квазірефлексію, які відрізняються за своєю спрямованістю та функціональною ефективністю. Найбільш адаптивною формою є системна рефлексія, що безпосередньо пов'язана з регуляцією діяльності, тоді як інтроспекція і квазірефлексія можуть мати як ресурсний, так і дезадаптивний характер, особливо за умов високого емоційного навантаження.

Менталізацію визначено як когнітивно-рефлексивну здатність до усвідомлення та інтерпретації психічних станів – власних і чужих. Підкреслено її ключову роль у професійному становленні фахівців соціономічних спеціальностей, зокрема психологів і лікарів. Водночас зазначено, що

менталізація є чутливою до стресу та тісно пов'язана з рефлексивними процесами, а її надмірна вираженість за недостатнього рівня саморегуляції може ускладнювати ефективну поведінкову організацію.

Саморегуляція розглянута як системоутворювальний механізм навчальної та професійної діяльності, що забезпечує постановку цілей, планування, контроль і корекцію дій. У межах підходу стилю саморегуляції показано, що ефективність діяльності визначається не лише рівнем окремих регуляторних процесів, а й їх узгодженістю та гнучкістю. Наголошено, що розвиток саморегуляції у процесі навчання не є автоматичним і залежить від характеру освітнього середовища, професійних вимог і навантаження.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дозволило дійти висновку про наявність професійно-специфічних траєкторій розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей. Для студентів соціономічних спеціальностей характерна вища залученість емпатійних, рефлексивних і менталізаційних процесів, що водночас супроводжується підвищеним ризиком емоційного виснаження та дезадаптивних форм рефлексії. У студентів технічних спеціальностей ці здібності відіграють менш центральну роль, а розвиток особистісних характеристик частіше пов'язаний із когнітивними аспектами саморегуляції.

Таким чином, теоретичний аналіз підтверджує доцільність комплексного вивчення перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти з урахуванням етапу навчання та напряму професійної підготовки. Виявлені положення створюють теоретико-методологічне підґрунтя для емпіричного дослідження особливостей прояву емпатії, рефлексивності, менталізації та саморегуляції у студентів різних спеціальностей на різних етапах професійного становлення, що буде здійснено у наступному розділі роботи.

Отже, результати теоретичного аналізу свідчать про те, що перцептивно-рефлексивні здібності здобувачів вищої освіти мають як загальні закономірності розвитку, пов'язані з етапом професійного становлення, так і професійно-специфічні особливості, зумовлені змістом і вимогами навчальної діяльності.

Це дозволяє припустити наявність відмінностей у рівнях емпатії, рефлексивності, менталізації та саморегуляції між студентами 1-го і 5-го курсів, а також між представниками різних напрямів підготовки. Зазначені припущення зумовили постановку емпіричних гіпотез і визначили логіку подальшого дослідження, представленого у другому розділі роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

2.1. Методологічне обґрунтування гіпотез дослідження

У першому розділі було проаналізовано матеріали вітчизняних та зарубіжних досліджень перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів освіти, та зроблено висновок про те, що їх вивчення потребує комплексного підходу. На основі вивчених літературних джерел було зроблено припущення про те, що складові компоненти перцептивно-рефлексивних здібностей, такі як емпатія, рефлексивність, менталізація та саморегуляція, мають зв'язок з етапами навчання здобувачів освіти.

У даному підрозділі буде розкрито спробу емпіричним шляхом перевірити наявність такого зв'язку та його специфіку. З цією метою було сформовано наступні емпіричні гіпотези:

1. Студенти 5-го курсу мають вищий загальний рівень рефлексивності, вищу здатність до менталізації, та демонструють більш розвинений стиль саморегуляції, ніж студенти 1-го курсу (незалежно від напряму підготовки);

2. У здобувачів освіти медичного напряму, що навчаються на 5-му курсі, рівень емпатії нижчий, ніж у студентів 1-го курсу, або еквівалентний показникам 1-го курсу;

3. У студентів-психологів 5-го курсу рівень емпатії вищий, ніж у студентів 1-го курсу.

4. Відмінність рівня емпатії між 1 та 5 курсом має професійно-специфічний характер: у здобувачів психологічного напряму простежується зростання, медичного – зниження або стабільність, тоді як у студентів технічних спеціальностей відсутня істотна різниця.

5. Відмінність рівня рефлексивності та менталізації між 1 та 5 курсом у студентів соціономічних спеціальностей виражена сильніше, ніж у здобувачів технічного напрямку;

6. Рівень саморегуляції зростає від 1 до 5 курсів у всіх спеціальностей, але найбільше зростання спостерігається у студентів-медиків.

Формулювання наведених емпіричних гіпотез ґрунтується на положеннях теорій професійного становлення особистості та результатах сучасних психологічних досліджень, що розглядають перцептивно-рефлексивні здібності як динамічні утворення, чутливі до впливу навчального досвіду та специфіки професійної підготовки. Вихідним методологічним припущенням є положення про те, що перехід від початкового до завершального етапу навчання у закладі вищої освіти супроводжується ускладненням навчальних завдань, зростанням відповідальності та підвищенням рівня включеності у професійно орієнтовану діяльність, що створює умови для розвитку рефлексивності, менталізації та навичок саморегуляції.

Гіпотези щодо вищих показників рефлексивності, менталізації та саморегуляції у студентів старших курсів порівняно з молодшими базуються на уявленнях про накопичення навчального та професійного досвіду як чинник формування здатності до усвідомлення власних психічних процесів, аналізу поведінки та цілеспрямованого регулювання діяльності. Водночас припущення про професійно-специфічну динаміку емпатії зумовлене відмінностями змісту та емоційного навантаження навчання у представників різних напрямів підготовки.

Зокрема, для студентів медичного напрямку характерна інтенсивна взаємодія з темами страждання, хвороби та відповідальності за життя іншої людини, що може сприяти формуванню професійної дистанції та стабілізації або зниженню рівня емпатії на старших етапах навчання. Натомість у підготовці майбутніх психологів емпатія цілеспрямовано розвивається як базова професійна компетентність, що обґрунтовує припущення про її зростання від 1 до 5 курсу. Відсутність істотних змін рівня емпатії у студентів технічних

спеціальностей пояснюється меншою включеністю емпатійних процесів в структуру їхньої професійної діяльності.

Припущення щодо більш вираженої динаміки рефлексивності та менталізації у студентів соціономічних спеціальностей порівняно з технічними ґрунтується на специфіці професійних вимог, орієнтованих на міжособистісну взаємодію, розуміння психічних станів інших та аналіз власної професійної позиції. Очікуване зростання рівня саморегуляції у всіх напрямках підготовки обумовлене необхідністю адаптації до підвищених академічних і професійних вимог на старших курсах, при цьому більш виражена динаміка у студентів-медиків пояснюється високим рівнем структурованості та нормативності їхньої професійної підготовки.

Таким чином, висунуті гіпотези відображають уявлення про поєднання загальних закономірностей професійного становлення та професійно-специфічних особливостей розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти, що зумовлює доцільність їх емпіричної перевірки.

2.2. Цілі, задачі та організація емпіричного дослідження

Мета дослідження – емпірично дослідити особливості перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти на різних етапах професійного становлення.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні задачі:

- а) виконати добір методик із метою перевірки гіпотези;
- б) провести якісний і кількісний аналіз отриманих даних емпіричного дослідження;
- в) проаналізувати отримані результати і зробити висновки за підсумками дослідження;
- г) визначити подальші перспективи розробки досліджуваної теми.

Технологія дослідження включає 4 етапи:

1. Організаційний етап. На першому етапі дослідження була визначена програма дослідження, та виконано підбір методик діагностики. Також був проведений пошук майбутніх учасників дослідження.

У дослідженні взяли участь здобувачі вищої освіти Харківського національного медичного університету (м. Харків) та Національного технічного університету «Дніпровська політехніка» (м. Дніпро), загальною кількістю 90 осіб, із розподілом на еквівалентні групи: 30 студентів галузі знань 22 «Охорона здоров'я», 30 студентів галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», та 30 здобувачів зі спеціальностей галузі знань 12 «Інформаційні технології», по 15 першокурсників та 15 студентів 5 курсу (медики) / першого курсу магістратури (інші напрями) у кожній групі. У тексті роботи для позначення студентів першого курсу магістратури надалі буде використовуватися позначення «студенти 5 курсу».

2. Діагностичний етап. На цьому етапі був виконаний збір емпіричних даних. Для діагностики було використано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик (див. додатки А-Д), спрямованих на вимірювання емпатії, рефлексивності, менталізації та саморегуляції:

– «Діагностика рівня емпатії» (В. В. Бойко). Методика спрямована на оцінку загального рівня емпатії та особливостей її прояву у міжособистісній взаємодії. Опитувальник дозволяє виявити когнітивні, емоційні та інтуїтивні компоненти емпатії, а також схильність до співпереживання та розуміння емоційних станів інших людей. Методика широко застосовується у дослідженнях соціально-психологічних характеристик особистості та професійно значущих якостей представників соціономічних професій [2];

– «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. В. Карпов). Методика використовується для визначення загального рівня рефлексивності як особистісної характеристики. Опитувальник дозволяє оцінити схильність особистості до аналізу власних дій, переживань і способів взаємодії з оточенням. Рефлексивність у межах цієї методики розглядається як

метакогнітивна властивість, що забезпечує усвідомлення та регуляцію діяльності [5; 6];

– опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (автори: Д.А.Леонт'єв, О.М. Лаптева, Є.Н. Осін, А.Ж. Саліхова). Опитувальник спрямований на виявлення якісних відмінностей у структурі рефлексивності. Методика дозволяє диференціювати системну рефлексію, інтроспекцію та квазірефлексію, що дає змогу оцінити адаптивні й дезадаптивні форми рефлексивного процесу. Застосування цього опитувальника є доцільним у дослідженнях професійного становлення та психологічної саморегуляції [8; 9; 19];

– «Вимірювання здатності до менталізації (MZQ)» (М. Гаузберг). Методика призначена для оцінки здатності особистості усвідомлювати та інтерпретувати власні психічні стани та психічні стани інших людей. Опитувальник охоплює такі аспекти менталізації, як емоційна усвідомленість, регуляція афекту та розуміння міжособистісних взаємодій. Методика використовується у сучасних дослідженнях соціального пізнання та професійної рефлексії [17; 36];

– опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова). Опитувальник застосовується для дослідження індивідуальних особливостей саморегуляції діяльності. Методика дозволяє оцінити такі компоненти саморегуляції, як планування, програмування, моделювання, оцінка результатів, гнучкість та самостійність. Отримані показники дають змогу визначити рівень сформованості стилю саморегуляції поведінки як важливого чинника ефективної навчальної та професійної діяльності [10; 19].

Діагностика була проведена в режимі онлайн, через програмний інструмент Google Forms. Процедура діагностики включала інструктаж випробуваного та передачу посилання на онлайн-опитувальник. Після того, як особа проходила всі етапи тестування, її відповіді було автоматично надіслано автору опитувальника. Збір емпіричних даних було виконано з дотриманням вимог до повної конфіденційності учасників та інформаційної безпеки.

3. Аналітичний етап. На цьому етапі дослідження була виконана обробка даних. На першому кроці була проведена первинна обробка результатів діагностики, в рамках якої створювалися зведені таблиці даних, проводився підрахунок балів за ключами. Далі була виконана перевірка отриманих даних на відповідність нормальному закону розподілу (за критеріями Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Уїлка). Були досліджені кореляції між показниками емпатії, рефлексивності, типів рефлексії, менталізації, та загального рівня саморегуляції (з використанням непараметричного коефіцієнту кореляції r -Спірмена). На наступному кроці було виконано оцінювання розбіжностей у проявах перцептивно-рефлексивних здібностей між курсами за допомогою критерія непараметричного U-Манна-Уїтні. Далі для дослідження відмінностей у проявах перцептивно-рефлексивних здібностей між курсами та спеціальностями був використаний двофакторний дисперсійний аналіз ANOVA. Первинна обробка даних була здійснена у програмі MS Excel, математико-статистична обробка – у програмному пакеті IBM SPSS Statistic v27. Детальні результати математико-статистичної обробки даних представлені у додатку Е.

4. Завершальний етап. На четвертому етапі було зроблено систематизацію та узагальнення отриманих результатів, підбито підсумки емпіричного дослідження.

2.3. Результати емпіричного дослідження, їх аналіз та інтерпретація

У результаті проведення кореляційного аналізу було виявлено низку статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними показниками (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Матриця кореляцій емпатії, рефлексивності, типів рефлексії,
менталізації, та саморегуляції**

	Рефлексивність	Менталізація	Квазірефлексія	Інтроспекція	Саморегуляція	Системна рефлексія
Емпатія	.269*	-.021	.365**	.158	.191	.480**
Рефлексивність		.088	.296**	.205	.086	.478**
Менталізація			.402**	.493**	-.218*	-.064
Квазірефлексія				.470**	-.111	.295**
Інтроспекція					-.253*	.039
Саморегуляція						.387**

Примітка: *. Кореляція значуща на рівні $p \leq 0,05$

** . Кореляція значуща на рівні $p \leq 0,01$

Зокрема, встановлено слабкий позитивний кореляційний зв'язок середнього рівня статистичної значущості між показниками емпатії та рефлексивності ($r_s = 0,269$; $p \leq 0,05$). Також зафіксовано слабкий позитивний кореляційний зв'язок високого рівня статистичної значущості між емпатією та квазірефлексією ($r_s = 0,365$; $p \leq 0,01$), а також між емпатією та системною рефлексією ($r_s = 0,480$; $p \leq 0,01$).

Отримані результати свідчать про те, що зростання рівня емпатії супроводжується підвищенням показників різних форм рефлексивності. Це можна пояснити тим, що емпатія передбачає здатність виходити за межі власного «Я», усвідомлювати та осмислювати як власні, так і чужі емоційні переживання. Системна рефлексія, яка полягає в усвідомленні себе в ширшому контексті взаємодії та діяльності, сприяє глибшому розумінню інших людей. Водночас квазірефлексія, незважаючи на її відносно поверхневий характер, пов'язана з фіксацією на переживаннях, що може підвищувати чутливість до емоційних станів оточення. Таким чином, емпатія та різні форми рефлексії

можуть розглядатися як взаємопов'язані компоненти єдиного перцептивно-рефлексивного комплексу.

Крім того, було виявлено слабкий позитивний кореляційний зв'язок високого рівня статистичної значущості між показниками менталізації та квазірефлексії ($r_s = 0,402$; $p \leq 0,01$), а також між менталізацією та інтроспекцією ($r_s = 0,493$; $p \leq 0,01$).

Ці результати вказують на те, що менталізація, яка полягає у здатності приписувати собі та іншим психічні стани, тісно пов'язана зі схильністю до внутрішнього аналізу переживань. Інтроспекція та квазірефлексія, зокрема їх надмірні прояви, сприяють підвищеній увазі до внутрішнього психічного життя, що, у свою чергу, може посилювати менталізаційні процеси. Водночас такий зв'язок не завжди має конструктивний характер, оскільки надмірна зосередженість на внутрішніх станах не обов'язково сприяє ефективній діяльності.

Разом із тим встановлено слабкий негативний кореляційний зв'язок середнього рівня статистичної значущості між показниками менталізації та саморегуляції ($r_s = -0,218$; $p \leq 0,05$). Отриманий результат свідчить про те, що підвищення рівня менталізації може супроводжуватися зниженням ефективності саморегуляційних процесів. Ймовірним поясненням цього феномена є те, що надмірний аналіз власних думок і переживань може ускладнювати цілеспрямовану діяльність, спричиняти сумніви та відтермінування прийняття рішень, що негативно позначається на регуляції поведінки.

Також було виявлено слабкий позитивний кореляційний зв'язок високого рівня статистичної значущості між показниками саморегуляції та системної рефлексії ($r_s = 0,387$; $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що системна рефлексія, яка передбачає усвідомлення себе в контексті діяльності та її вимог, безпосередньо сприяє процесам планування, програмування та контролю власної поведінки, виступаючи ресурсним чинником розвитку саморегуляції.

Натомість встановлено слабкий негативний кореляційний зв'язок середнього рівня статистичної значущості між показниками інтроспекції та саморегуляції ($r_s = -0,253$; $p \leq 0,05$). Це дозволяє зробити висновок, що надмірна зосередженість на внутрішньому самоаналізі може відволікати від зовнішніх цілей і практичних завдань, знижуючи ефективність регуляції діяльності. Таким чином, інтроспекція, на відміну від системної рефлексії, не завжди виконує адаптивну функцію та може мати дезадаптивний характер у контексті саморегуляції.

Результати кореляційного аналізу показали, що перцептивно-рефлексивні здібності студентів мають неоднорідну структуру зв'язків, де можна виділити як підтримуючі, так і суперечливі ефекти.

1. Зв'язок емпатії та рефлексивності. Виявлено позитивний зв'язок емпатії із загальною рефлексивністю, квазірефлексією та системною рефлексією. Це підтверджує, що здатність розуміти емоційні стани інших людей тісно пов'язана зі зверненням людини до власних внутрішніх процесів. При цьому системна рефлексія посилює здатність сприймати іншого через ширше розуміння ситуації, а квазірефлексія та інтроспективні процеси, незважаючи на їхню поверхневність або надмірність, також підтримують емоційну чутливість і співпереживання.

2. Менталізація та рефлексивні процеси. Менталізація позитивно пов'язана з квазірефлексією та інтроспекцією. Це вказує на те, що звичка аналізувати власні стани, навіть у їх не завжди конструктивній формі, сприяє розвитку здатності приписувати психічні стани собі та іншим. Отже, менталізація більшою мірою спирається на внутрішній самоаналіз, ніж системне осмислення зовнішньої діяльності.

3. Менталізація та саморегуляція. Негативний зв'язок менталізації з саморегуляцією відбиває своєрідний «парадокс рефлексії»: що більше людина зосереджено аналізує думок і переживань, тим менше ресурсів залишається цілеспрямованої організації своєї поведінки. Надмірне самокопання може

заважати продуктивному регулюванню, провокуючи сумніви та затягування прийняття рішень.

4. Саморегуляція, системна рефлексія та інтроспекція. Саморегуляція позитивно пов'язана із системною рефлексією та негативно – з інтроспекцією. Це дозволяє розділити рефлексивні процеси на дві функціонально різні лінії: конструктивну (системна рефлексія), яка допомагає керувати діяльністю, та інтроспективну (орієнтовану всередину), яка може знижувати ефективність поведінкового регулювання.

Отримані дані показують, що розвиток емпатії та менталізації тісно пов'язаний із рефлексивними процесами, проте не всяка рефлексія сприяє успішній саморегуляції. Конструктивна, системна рефлексія підтримує регулятивні функції, тоді як надмірна інтроспекція та квазірефлексія, хоч і зміцнюють менталізацію та емпатію, одночасно можуть знижувати поведінкову ефективність. Це наголошує на необхідності диференційованого підходу до розвитку рефлексивних умінь студентів: важливо формувати саме системні та діяльнісні форми рефлексії, що сприяють гармонійному поєднанню емпатії, менталізації та саморегуляції.

Перевірка емпіричних гіпотез. Гіпотеза 1 про те, що у студентів 5-го року навчання спостерігається вищий рівень рефлексивності, вища здатність до менталізації та вищий загальний рівень саморегуляції, порівняно зі студентами 1-го року навчання (незалежно від спеціальності), була перевірена за допомогою непараметричного критерію U-Манна-Уїтні. Результати аналізу наведені у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Оцінювання розбіжностей у проявах перцептивно-рефлексивних здібностей між курсами за допомогою критерія U-Манна-Уїтні

Здібність	Середні значення рейтингів		Емпіричне значення критерія	Значущість
	1 курс	5 курс		
Рефлексивність	46.04	44.96	988	0.840
Менталізація	50.41	40.59	791.5	0.074
Саморегуляція	43.5	47.5	922.5	0.466

Вказані у табл. 2.2 значення значущості p для рефлексивності, менталізації та саморегуляції значно більші встановленого α -рівня 0.05, що означає відсутність статистично значущих відмінностей в середніх значеннях рефлексивності, менталізації та саморегуляції здобувачів першого та п'ятого років навчання. Це означає, що гіпотеза 1 не отримала підтвердження.

Перевірка гіпотез 2-3 про те, що у студентів-медиків 5-го курсу рівень емпатії нижче, ніж у 1-го курсу (або рівні еквівалентні), а у студентів-психологів навпаки, на 5-му році навчання рівень емпатії вище, ніж на 1-му курсі, також була виконана за допомогою непараметричного критерію U-Манна-Уїтні. Обчислені значення критерію представлені у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Оцінювання розбіжностей у проявах емпатії між курсами за допомогою критерія U-Манна-Уїтні

Здібність	Середні значення рейтингів		Емпіричне значення критерія	Значущість
	1 курс	5 курс		
Емпатія (медики)	15.47	15.53	112	0.983
Емпатія (психологи)	14.2	16.8	93	0.416

Вказані у табл. 2.3 значення значущості p для емпатії значно більші встановленого α -рівня 0.05, що дає підстави стверджувати, що відсутні

статистично значущі відмінності в середніх рівнях емпатії студентів-медиків та психологів першого та п'ятого років навчання. Це дозволяє зробити висновок, що гіпотеза 2 отримала підтвердження, на відміну від гіпотези 3.

Для візуальної оцінки динаміки значень перцептивно-рефлексивних здібностей були побудовані графіки оціночних граничних середніх значень рівня рефлексивності, емпатії, менталізації, та саморегуляції.

На рис. 2.1 показано, як змінюються показники емпатії студентів різних спеціальностей за курсами навчання. Можна побачити, що найбільш виражено емпатія між курсами зростає у здобувачів галузі 05 «Соціальні та поведінкові науки», у студентів ІТ галузі ріст помірний, а у медиків – спостерігається певне зниження значень, що відповідає припущенням гіпотези 4.

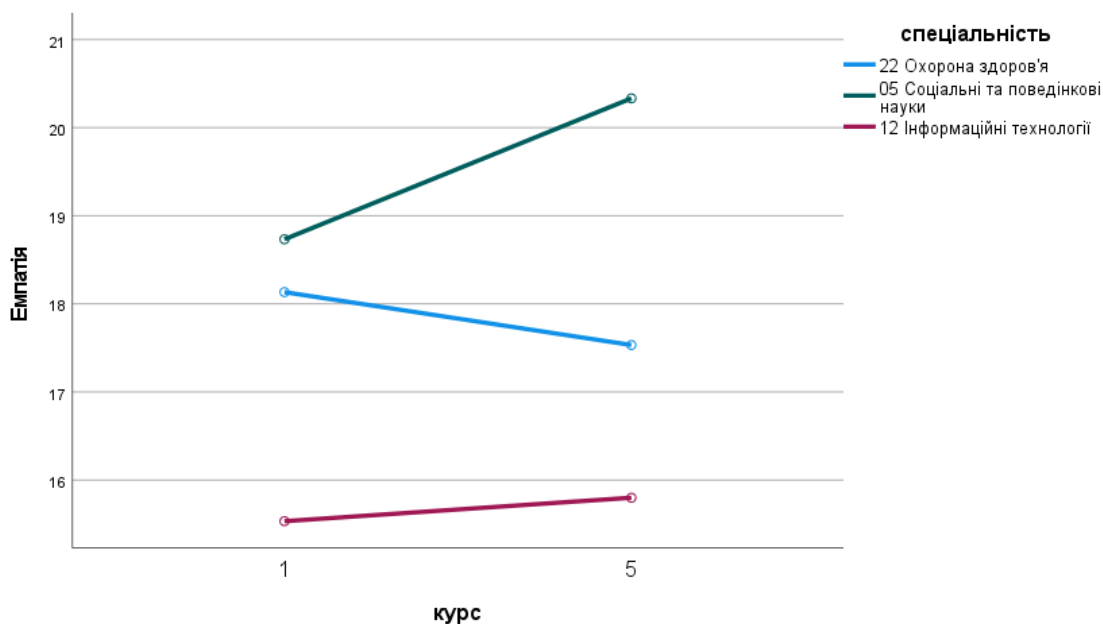


Рис. 2.1. Динаміка емпатії за спеціальностями

На рис. 2.2 відображені зміни значень здатності до менталізації. З наведених графіків можна зробити висновок, що відмінність рівня менталізації між курсами найбільш виражена у студентів-психологів, трохи менше – у програмістів, та незначна - у медиків, що частково відповідає гіпотезі 5.

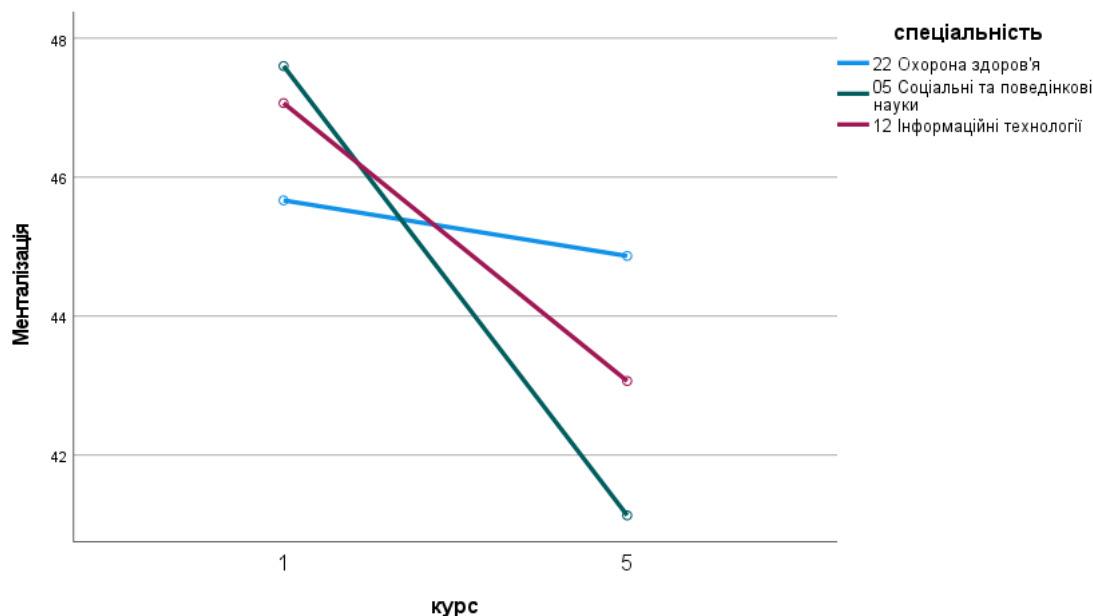


Рис. 2.2. Динаміка менталізації за спеціальностями

Рис. 2.3 демонструє динаміку рефлексивності. Рівень рефлексивності зростає від 1 до 5 курсу лише у здобувачів напряму «Охорона здоров'я»; показники психологів та програмістів, навпаки, мають тенденцію до зниження. Проте відмінності рівня рефлексивності між 1 та 5 курсом у психологів та медиків виражені сильніше, ніж у програмістів, що погоджується з припущенням гіпотези 5.

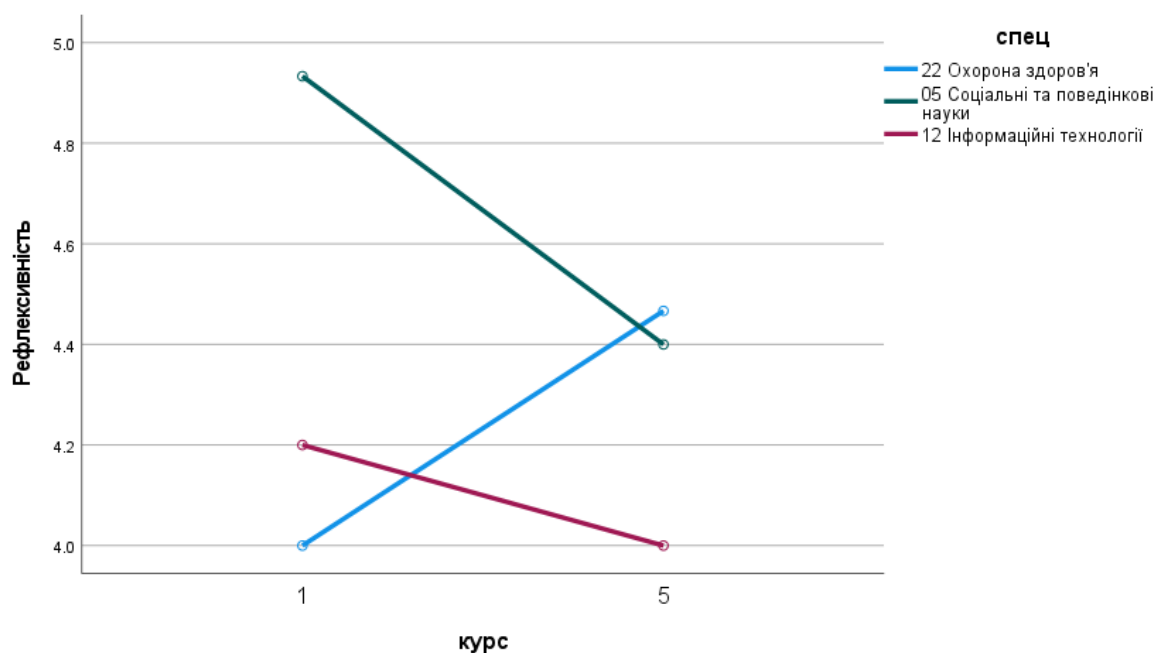


Рис. 2.3. Динаміка рефлексивності за спеціальностями

На рис. 2.4 показані графіки значень саморегуляції здобувачів першого та п'ятого років навчання різних спеціальностей. Виражене зростання спостерігається лише у програмістів, натомість у здобувачів галузей 05 та 22 відмічається незначне зниження, що суперечить гіпотезі 6, яка говорить, що рівень саморегуляції зростає від 1-го до 5-го курсів у всіх спеціальностей, та найвідчутніше збільшення спостерігається у студентів-медиків.

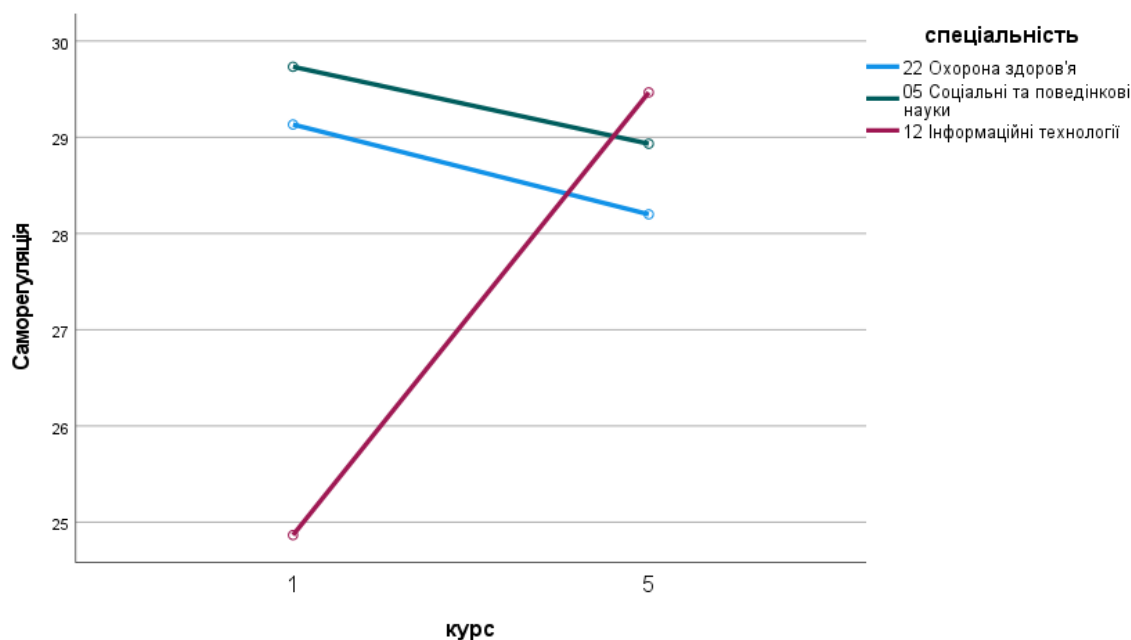


Рис. 2.4. Динаміка саморегуляції за спеціальностями

На наступному етапі для статистичної перевірки гіпотез 4-6 про те, що відмінність рівнів рефлексивності, емпатії, менталізації, та саморегуляції має різну вираженість для здобувачів різних спеціальностей, було застосовано двофакторний дисперсійний аналіз ANOVA. Результати обчислення статистичних показників (критерія F Фішера та значущості p) наведені у табл.2.4.

Таблиця 2.4

Показники міжгрупових відмінностей

Здібність	Фактор			
	курс		спеціальність	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
рефлексивність	0.066	0.798	0.976	0.381
емпатія	0.200	0.656	5.628*	0.005
менталізація	4.564	0.036	0.096	0.908
саморегуляція	0.762	0.385	1.370	0.260

Примітка: *. Відмінність значуща на рівні $p \leq 0,05$

Значення $p=0.005$ для зміни рівня емпатії між спеціальностями менше встановленого для дослідження α -рівню 0.05, що дозволяє припустити наявність статистично значущих відмінностей. Це висновок підкріплюється даними, наведеними в табл. 2.5 - відмінності середніх показників рівня емпатії 1 та 5 курсів дійсно мають різну величину залежно від напрямку підготовки здобувачів: найбільша – у «Соціальних та поведінкових наук», помірною у «Охорони здоров'я», та незначна у «Інформаційних технологій».

Таблиця 2.5

Середні значення емпатії здобувачів

Напрямок	Середні значення емпатії	
	1 курс	5 курс
22 Охорона здоров'я	18.13	17.53
05 Соціальні та поведінкові науки	18.73	20.33
12 Інформаційні технології	15.53	15.80

Таким чином, гіпотеза 4, яка припускає, що відмінність рівня емпатії між курсами відрізняється за спеціальностями, отримала підтвердження. Натомість для рефлексивності, менталізації та саморегуляції відсутні статистично значущі відмінності між курсами та спеціальностями. Тому, хоча дані показники і

демонстрували візуальну динаміку, відповідну припущенням гіпотези 5, результати статистичної перевірки не дозволяють прийняти дану гіпотезу.

Загалом, підтвердження отримали лише дві з шести гіпотез (2 та 4), що можна пояснити низкою чинників. Зокрема, це обмежена потужність вибірки та невеликий розмір ефекту, крос-секційний дизайн дослідження, а також гомогенність вибірки. Додатково на результати могли вплинути соціально-бажані спотворення відповідей, невдалий час вимірів, а також культурно-поколінські умови (пандемія, війна, дистанційне навчання). Важливо враховувати й можливу нелінійність розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей, коли динаміка проявляється на інших етапах навчання, що не було охоплено порівнянням 1-го і 5-го курсу.

Отримані результати свідчать, що між студентами 1-го та 5-го курсу не зафіксовано статистично значущих відмінностей у рівні рефлексивності, менталізації та саморегуляції. Це може проявлятися в тому, що як першокурсники, так і старшокурсники однаково часто демонструють труднощі у постановці реалістичних цілей, у контролі власних емоцій та в осмисленні навчального досвіду. Для частини студентів, ймовірно, характерним є використання стереотипних стратегій поведінки (наприклад, «зубріння» або уникнення завдань), замість усвідомленої регуляції навчальної діяльності.

Натомість у сфері емпатії простежуються тенденції, що різняться між спеціальностями. У студентів-медиків рівень емпатії на старших курсах залишається стабільним або навіть дещо знижується, що може бути індикатором поступового розвитку «емоційного захисного бар'єра» та ознак емпатичного вигорання. Це відображається у більш формалізованому ставленні до міжособистісних контактів та зниженні емоційної включеності у взаємодію з іншими. Для психологів, навпаки, виявлена тенденція до зростання емпатії, що корелює з особливостями їхньої професійної підготовки, де систематично практикується аналіз міжособистісних ситуацій, тренінги самопізнання та розвиток консультативних навичок. У здобувачів освіти з ІТ-спеціальностей значних змін не зафіксовано, що підтверджує припущення про відносну

незалежність їх емпатичних проявів від освітнього процесу. Вірогідно, майбутні програмісти більше фокусуються на завданнях і менш схильні залучати емоційний компонент у взаємодію.

Щодо рефлексивності, хоча статистично значущі відмінності не були встановлені, на графічному рівні видно деяку позитивну динаміку у здобувачів медичного напрямку. Це може свідчити про поступове формування здатності точніше інтерпретувати власні та чужі психічні стани, що виявляється у вміннях прогнозувати реакції співрозмовника, враховувати його мотивацію, а також у більшій гнучкості у спілкуванні. Для студентів інших спеціальностей така динаміка менш виражена, що зумовлює потребу у цілеспрямованих освітніх інтервенціях.

У сфері саморегуляції несподівано виявлено зростання лише у програмістів, тоді як у медиків і психологів простежується відносна стабільність або навіть невелике зниження показників. Це можна пояснити тим, що ІТ-навчання вимагає постійної індивідуальної роботи з інформаційними потоками, проектами та дедлайнами, що спонукає студентів до формування навичок планування та контролю. У повсякденній поведінці це виявляється у здатності програмістів більш чітко структурувати власну діяльність, контролювати час та самостійно коригувати помилки. Для медиків та психологів інтенсивність практичних навантажень і стресових ситуацій могла створити умови, що компенсують очікуваний розвиток навичок саморегуляції.

2.4. Обмеження дослідження та перспективи подальших робіт

У представленому дослідженні, спрямованому на вивчення перцептивно-рефлексивних здібностей студентів різних спеціальностей (медицина, психологія, програмування) та етапів навчання (1 та 5 курс), лише дві з шести гіпотез отримали статистичне підтвердження. Цей результат може мати як методологічні, і змістовні пояснення.

По-перше, слід враховувати обмеження потужності статистичних процедур. Незважаючи на симетричний розподіл вибірки ($N=90$, по 15 осіб у кожній підгрупі), реальний розмір ефектів виявився незначним, що підвищує ймовірність помилки другого роду (невиявлення існуючих відмінностей). Додатковим фактором зниження чутливості могло бути наявність високої внутрішньогрупової варіативності і можлива недостатня надійність окремих шкал. Для частини методик (особливо у самозвітних опитувальниках) характерно вплив соціально-бажаного спотворення та ситуативних факторів (настрій, втома, стрес у період опитування), що також розмиває результати.

По-друге, дизайн дослідження був крос-секційним, тобто порівнювалися різні когорти студентів (1 та 5 курсів), а не одна й та сама група в динаміці. Це підвищує ризик когортних ефектів: відмінності можуть пояснюватися не накопиченим освітнім досвідом, а специфікою набору, змінами навчальних програм, соціальним контекстом або відбором студентів (наприклад, до 5 курсу залишаються стійкішими до стресу та навантаження). У цьому сенсі відсутність значних відмінностей виключає наявності індивідуальних змін, які можна відстежити лише у лонгитюдном дослідженні.

По-третє, не можна виключити змістовні інтерпретації. Можливо, освітній процес у нинішній формі справді не надає вираженого впливу на показники емпатії, рефлексивності, менталізації та саморегуляції. З одного боку, ці якості можуть бути щодо стійкими особистісними характеристиками, що слабо змінюються за роки навчання. З іншого боку, у старших курсах можуть діяти різноспрямовані чинники: накопичення досвіду сприяє розвитку, а зростання навантаження та професійне вигоряння – зниженню чи стагнації здібностей. В результаті сумарний ефект виявляється нульовим.

Таким чином, отримані результати можна розглядати не як спростування значущості якостей, що вивчаються, а як вказівку на їх велику стійкість і складну динаміку формування.

Рекомендації для подальших досліджень:

1. Збільшення вибірки та повторення дослідження. Для виявлення слабких ефектів потрібна більша кількість учасників і, по можливості, різноманітні вибірки (кілька вузів, різні регіони).

2. Лонгітюдний дизайн. Відстеження тих самих студентів у динаміці (наприклад, на 1, 3 та 5 курсах) дозволить виявити реальні траєкторії розвитку та врахувати індивідуальні відмінності.

3. Уточнення та контроль коваріату. При подальшому аналізі рекомендується враховувати вік, стать, академічну успішність, досвід практичної діяльності, рівень стресу та тривожності. Ці чинники можуть бути приховані модератори.

4. Перевірка надійності та валідності методик. Необхідно провести розрахунок коефіцієнтів α/ω , і навіть адаптацію шкал під конкретний контекст вибірки. За низької узгодженості варто розглянути альтернативні інструменти або доповнити їх поведінковими/експериментальними методами.

5. Багатовимірні підходи. Рекомендується використовувати інші математико-статистичні методи - MANOVA, латентний профільний аналіз або кластеризацію, щоб виявити підгрупи студентів з різними патернами емпатії та рефлексивності, які не укладаються у жорсткий поділ «1 vs 5 курс».

6. Якісні способи. Інтерв'ю та фокус-групи допоможуть уточнити, які саме чинники студенти самі сприймають як такі, що впливають на їх емпатію та саморегуляцію. Такий підхід дозволить доповнити кількісні дані та запропонувати зміни в освітніх програмах.

7. Практичні імплікації. Відсутність вираженої динаміки може вказувати на необхідність цілеспрямованих освітніх інтервенцій (тренінги з розвитку емпатії у медиків, програми підтримки рефлексивності у програмістів тощо), а не тільки на спонтанний розвиток цих якостей у процесі навчання.

Загалом результати дослідження демонструють, що передбачувані відмінності між курсами та спеціальностями виявилися менш вираженими, ніж очікувалося. Це відкриває перспективу більш глибокого аналізу чинників, формують перцептивно-рефлексивні здібності студентів, й у розробки освітніх

стратегій, вкладених у цілеспрямований розвиток цих аспектів. Отримані результати вказують на необхідність подальших досліджень з лонгітудним дизайном, розширеними вибірками та використанням додаткових методів (як кількісних, так і якісних).

Висновки за розділом 2

Метою емпіричного дослідження було вивчення особливостей перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти різних галузей знань («Охорона здоров'я», «Соціальні та поведінкові науки», «Інформаційні технології») на різних етапах навчання (1 та 5 курс). Аналіз результатів показав відсутність статистично значущих відмінностей між першокурсниками та студентами старших курсів за рівнем рефлексивності, здатності до менталізації та стилем саморегуляції. Це свідчить, що розвиток зазначених якостей не є автоматичним наслідком навчання у закладі вищої освіти. Припущення щодо емпатії частково підтвердилися: у студентів медичного напрямку її рівень на 5 курсі не перевищує показників 1 курсу (що може інтерпретуватися як прояв емпатичного вигорання), тоді як у здобувачів освіти інших спеціальностей простежується тенденція до зростання, хоча й не до статистично значущого рівня. Разом з тим, позитивна різниця між рівнями емпатії 1 та 5 курсів є більш вираженою у студентів галузі «Соціальні та поведінкові науки», ніж у здобувачів з «Інформаційних технологій».

Окрім цього, отримані емпіричні результати дозволяють дійти таких узагальнених висновків: рефлексивність та емпатія перебувають у тісному взаємозв'язку, однак різні форми рефлексивності мають неоднакове значення для забезпечення ефективності поведінки та діяльності; менталізація може виступати важливим психологічним ресурсом, проте за умов її надмірної вираженості або недостатнього рівня сформованості саморегуляції можливе виникнення дисбалансу між аналітичними процесами та практичною діяльністю; у подальших дослідженнях доцільним є чітке диференціювання

підтипів рефлексивності з урахуванням не лише кореляційних, але й функціональних аспектів їх прояву, зокрема способів застосування рефлексивних і менталізаційних процесів у стресових та діяльнісно напружених ситуаціях.

Теоретичне значення отриманих результатів полягає у підтвердженні уявлень про нелінійність розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей у здобувачів вищої освіти. Виявлені дані узгоджуються з сучасними зарубіжними та вітчизняними дослідженнями, які демонструють неоднорідну динаміку емпатії та менталізації: зростання окремих їх компонентів на певних етапах навчання та можливе зниження через професійне навантаження й стрес. Водночас відсутність відмінностей у показниках рефлексивності та саморегуляції вказує на те, що ці конструкти мають більш стабільний характер і формуються не лише у процесі освітньої діяльності, а й під впливом особистісних та середовищних факторів.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

3.1. Організація корекційно-розвивальної програми зі здобувачами освіти

Аналіз теоретичних підходів та результати емпіричного дослідження, представлені у попередніх розділах, засвідчили, що перцептивно-рефлексивні здібності здобувачів вищої освіти мають складну, багатокомпонентну структуру та характеризуються неоднозначною динамікою у процесі професійного становлення. Зокрема, було встановлено, що окремі компоненти цих здібностей (емпатія, рефлексивність, менталізація, саморегуляція) можуть розвиватися нерівномірно, а за певних умов – навіть вступати у функціональне протиріччя.

Виявлені особливості підтверджують тезу про те, що сам по собі процес навчання у закладі вищої освіти не гарантує гармонійного розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей. У зв'язку з цим доцільним є впровадження корекційно-розвивальної програми, орієнтованої на формування та оптимізацію емпатії, рефлексивності, менталізації та саморегуляції як взаємопов'язаних компонентів єдиного перцептивно-рефлексивного комплексу.

Корекційно-розвивальна програма розглядається як форма цілеспрямованого психологічного впливу, спрямованого на розвиток, оптимізацію та інтеграцію перцептивно-рефлексивних здібностей студентів. Вона була розроблена з урахуванням теоретичних положень щодо структури перцептивно-рефлексивних здібностей, а також емпіричних результатів, отриманих у другому розділі роботи. Програма має тренінговий формат, ґрунтується на діяльнісному, системному та особистісно орієнтованому підходах, і спрямована на розвиток психологічних ресурсів, необхідних для ефективного професійного становлення здобувачів вищої освіти.

Програма розрахована на 8–10 тренінгових занять тривалістю 90 хвилин кожне та може реалізовуватися у груповому форматі (8–12 осіб). Такий формат

дозволяє поєднати індивідуальну рефлексивну роботу з аналізом групової взаємодії, що є особливо важливим для розвитку соціально-перцептивних здібностей.

Метою корекційно-розвивальної програми є сприяння гармонійному розвитку емпатії, рефлексивності, менталізації та саморегуляції як взаємопов'язаних професійно значущих властивостей особистості здобувачів вищої освіти.

Завдання програми конкретизують її мету та включають:

- підвищення усвідомленості власних емоційних, когнітивних та поведінкових процесів;
- формування навичок розпізнавання та інтерпретації психічних станів інших людей;
- формування навичок системної рефлексії як адаптивної форми осмислення досвіду;
- зменшення проявів дезадаптивної інтроспекції та квазірефлексії;
- розвиток навичок саморегуляції у навчальній та професійно орієнтованій діяльності;
- інтеграцію аналізу та дії у складних ситуаціях.

Розробка та впровадження програми ґрунтуються на таких принципах:

- принцип системності, що передбачає одночасну роботу з усіма компонентами перцептивно-рефлексивних здібностей та врахування їх взаємозв'язків;
- принцип діяльнісної спрямованості, який реалізується через використання вправ, спрямованих на практичне застосування отриманих знань і навичок;
- принцип поступовості, що забезпечує перехід від простіших форм усвідомлення до складніших форм рефлексії та саморегуляції;
- принцип професійної релевантності, який передбачає використання прикладів, кейсів і вправ, наближених до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

Корекційно-розвивальна програма має модульну структуру та включає вісім тематичних блоків, кожен з яких спрямований на розвиток окремих компонентів перцептивно-рефлексивних здібностей. Зміст модулів поєднує елементи групового тренінгу, рефлексивної роботи та вправ, орієнтованих на професійно значущі ситуації.

Модуль 1. Вступний.

Метою вступного модуля є ознайомлення учасників з метою та структурою програми, формування мотивації до участі у програмі, створення безпечного психологічного простору та актуалізація усвідомлення власних перцептивно-рефлексивних особливостей.

У межах модуля можуть застосовуватися вправи на знайомство та формування групової взаємодії, зокрема вправа «Професійний маршрут», у межах якої учасники коротко презентують свій шлях у професії, очікування та труднощі. Також використовується вправа «Очікування та побоювання», спрямована на усвідомлення індивідуальних цілей участі у програмі. Подібні вправи широко застосовуються у тренінгах особистісного та професійного розвитку [27].

Модуль 2. Розвиток емоційної усвідомленості та емпатії.

Основним завданням модуля є розвиток здатності до розпізнавання власних емоцій, розвиток емоційного словника, усвідомлення відмінностей між співпереживанням і емоційним злиттям [22; 33], та формування емоційної емпатії без надмірного емоційного залучення.

Доцільним є використання вправи «Емоційний барометр», у межах якої учасники вчаться ідентифікувати та вербалізувати власний емоційний стан у різних ситуаціях. Також може застосовуватися вправа «Активне слухання», що передбачає роботу в парах із фокусом на невербальні прояви та емоційний зміст висловлювань співрозмовника. Подібні підходи описані у дослідженнях розвитку емпатії в освітньому та клінічному контексті [29; 49].

Модуль 3. Когнітивна емпатія та перспективо-прийняття.

Модуль спрямований на розвиток здатності розуміти позицію іншої людини та усвідомлювати багатоваріантність інтерпретації соціальних ситуацій.

У рамках модуля можуть використовуватися рольові ігри типу «Зміна ролей», де учасники аналізують одну й ту саму ситуацію з різних позицій. Також ефективною є вправа «Інша точка зору», у якій учасникам пропонується сформулювати можливі думки та мотиви дій іншої особи. Подібні вправи використовуються у програмах розвитку когнітивної емпатії та соціального розуміння [28].

Модуль 4. Розвиток системної рефлексії.

Метою модуля є формування здатності до системного осмислення власної діяльності, навчального і професійного досвіду, та навичок бачення себе у ширшому контексті.

Застосовуються вправи рефлексивного аналізу, зокрема «Аналіз професійної ситуації», де учасники поетапно розглядають власні дії, емоції, результати та альтернативні стратегії поведінки. Також використовується метод «Рефлексивне коло», який дозволяє інтегрувати індивідуальну та групову рефлексію. Теоретичні засади таких вправ ґрунтуються на концепції рефлексивної практики [21].

Модуль 5. Робота з інтроспекцією та квазірефлексією.

Завданням модуля є усвідомлення меж продуктивного самоаналізу та формування навичок переходу від рефлексії до дії.

У цьому модулі можуть застосовуватися вправи типу «Стоп-аналіз», спрямовані на розпізнавання моментів надмірного зациклення на переживаннях, а також вправа «Рішення тут і тепер», яка допомагає переводити рефлексивні висновки у конкретні дії. Подібні техніки використовуються у сучасних підходах до роботи з дезадаптивною рефлексією.

Модуль 6. Розвиток менталізації.

Модуль спрямований на формування здатності усвідомлювати та інтерпретувати власні психічні стани і психічні стани інших у складних соціальних та міжособистісних ситуаціях [20].

Використовуються вправи на аналіз соціальних кейсів, наприклад «Що він/вона міг(ла) думати і відчувати», а також елементи менталізаційно-орієнтованого тренінгу, що передбачають фокус на невизначеності та багатозначності внутрішніх станів. Подібні підходи описані в рамках менталізаційно-орієнтованих програм [20; 22].

Модуль 7. Саморегуляція та цілепокладання.

Метою модуля є розвиток навичок планування, самоконтролю, гнучкого реагування на зміну умов діяльності та корекції поведінки [11; 23].

Доцільним є використання вправ «SMART-цілі», «Планування складної задачі», «Аналіз перешкод», які дозволяють формувати усвідомлений стиль саморегуляції. Такі вправи широко застосовуються у програмах розвитку саморегульованого навчання [23].

Модуль 8. Інтеграційний.

Інтеграційний модуль спрямований на узагальнення отриманого досвіду та формування індивідуальних стратегій подальшого розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей.

Можуть застосовуватися вправи «Мій ресурсний профіль», «План професійного розвитку», а також групова дискусія з елементами підсумкової рефлексії. Подібні форми роботи сприяють інтеграції набутих навичок та підвищують стійкість результатів тренінгу [27].

У програмі використовуються методи групової дискусії, рольових ігор, аналізу кейсів, рефлексивних вправ, елементів менталізаційно-орієнтованого тренінгу [20; 22; 33], а також вправи, запозичені з програм розвитку саморегуляції навчальної діяльності [23].

Таблиця 3.1

**Відповідність модулів корекційно-розвивальної програми
показникам оцінювання та очікуваним змінам**

№ модуля	Назва модуля	Психологічні показники (метрики)	Очікувані зміни в показниках
1	Вступний модуль	Загальний рівень рефлексивності (А. Карпов); якісний аналіз рефлексивних висловлювань	Підвищення усвідомленості власних особистісних і професійних особливостей; зростання готовності до рефлексивної роботи
2	Розвиток емоційної усвідомленості та емпатії	Рівень емпатії (методика В. В. Бойка); якісна оцінка емоційної диференціації	Зростання здатності до розпізнавання та вербалізації власних емоцій; підвищення емоційної емпатії
3	Когнітивна емпатія та перспективо-прийняття	Когнітивний компонент емпатії; показники менталізації (MZQ)	Покращення здатності враховувати позицію іншого; зростання когнітивної емпатії та менталізаційної гнучкості
4	Розвиток системної рефлексії	Загальний рівень рефлексивності; показники системної рефлексії	Посилення системної (адаптивної) рефлексії; зменшення фрагментарного осмислення досвіду
5	Робота з інтроспекцією та квазірефлексією	Типи рефлексії (диференціальний підхід); самооцінка румінацій	Зниження рівня дезадаптивної інтроспекції та квазірефлексії; підвищення здатності переходити від аналізу до дії
6	Розвиток менталізації	Рівень менталізації (MZQ); якісний аналіз	Зростання здатності до усвідомлення та

		інтерпретацій психічних станів	інтерпретації психічних станів себе й інших; підвищення толерантності до невизначеності
7	Саморегуляція та цілепокладання	Показники стилю саморегуляції поведінки (В. І. Моросанова)	Підвищення рівня планування, програмування та самоконтролю; зростання регуляторної гнучкості
8	Інтеграційний модуль	Комплексна оцінка всіх показників; якісний зворотний зв'язок	Гармонізація перцептивно-рефлексивного профілю; узгодження аналізу й поведінкової реалізації

Таблиця 3.1 демонструє логічну відповідність між структурою корекційно-розвивальної програми, психодіагностичними показниками та очікуваними результатами її впровадження.

3.2. Метрики ефективності корекційно-розвивальної програми

Оцінювання ефективності корекційно-розвивальної програми є важливою умовою її наукової обґрунтованості та практичної цінності. У зв'язку з комплексним характером перцептивно-рефлексивних здібностей доцільним є використання поєднання кількісних і якісних метрик.

Кількісна оцінка передбачає використання психодіагностичних методик, застосованих у другому розділі роботи, з метою порівняння показників до та після участі у програмі. До таких показників належать:

- рівень емпатії;
- загальний рівень рефлексивності;
- співвідношення типів рефлексії;

- рівень менталізації;
- показники стилю саморегуляції поведінки.

Ефективність програми визначається за наявністю статистично значущих позитивних змін через порівняння показників до та після участі у програмі, а також за тенденціями до збалансування перцептивно-рефлексивного профілю.

Якісна оцінка дозволяє виявити глибинні зміни, які не завжди відображаються у числових показниках, і включає:

- змістовний аналіз рефлексивних висловлювань учасників;
- самооцінка змін у здатності до саморегуляції;
- зворотний зв'язок щодо практичної корисності занять;
- спостереження за динамікою групової взаємодії.

Особлива увага приділяється не лише зростанню окремих показників, а й збалансованості перцептивно-рефлексивного профілю, що відповідає сучасним уявленням про адаптивний розвиток особистості [11; 35].

Реалізація корекційно-розвивальної програми серед студентів соціономічних спеціальностей потребує урахування специфіки їх професійної підготовки, яка характеризується підвищеним рівнем емоційного навантаження та міжособистісної взаємодії.

Для студентів-психологів акцент робиться на:

- розвитку менталізаційної позиції;
- формуванні професійної рефлексії;
- профілактиці надмірної інтроспекції.

Для студентів медичного напрямку ключовими є:

- збереження емпатії без емоційного виснаження;
- розвиток когнітивної емпатії;
- посилення саморегуляції в умовах стресу та дефіциту часу [35].

Програма може бути адаптована шляхом зміни кейсів, прикладів і вправ відповідно до професійного контексту, що підвищує її ефективність і прийнятність для учасників [49]. Адаптивність програми ілюструють наведені у

додатках Ж, К приклади тренінгових занять для студентів-психологів і студентів медичного напрямку відповідно.

Висновки за розділом 3

У третьому розділі обґрунтовано доцільність і можливості цілеспрямованого розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти шляхом впровадження корекційно-розвивальної програми тренінгового типу. Показано, що запропонована програма є логічним продовженням теоретичних положень і емпіричних результатів дослідження та спрямована на інтеграцію емпатії, рефлексивності, менталізації та саморегуляції.

Запропоновані метрики ефективності дозволяють оцінювати як кількісні, так і якісні результати впровадження програми. Врахування професійної специфіки соціономічних спеціальностей підвищує практичну цінність програми та створює умови для її подальшого впровадження у системі психологічного супроводу студентської молоді.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичний та емпіричний аналіз особливостей перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти на різних етапах професійного становлення. Відповідно до поставленої мети та завдань дослідження було розкрито зміст і структуру основних компонентів перцептивно-рефлексивних здібностей – емпатії, рефлексивності, менталізації та саморегуляції – а також з'ясовано специфіку їх прояву у студентів різних напрямів підготовки.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив розглядати перцептивно-рефлексивні здібності як складний інтегративний комплекс професійно значущих соціально-психологічних властивостей особистості, що забезпечують розуміння інших людей, усвідомлення власного психічного досвіду та ефективну регуляцію поведінки у навчальній і професійній діяльності. Показано, що розвиток зазначених здібностей має нелінійний характер і зумовлюється як загальними закономірностями професійного становлення, так і специфікою професійної підготовки.

У ході емпіричного дослідження встановлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками емпатії, рефлексивності, типів рефлексії, менталізації та саморегуляції. Зокрема, виявлено, що емпатія позитивно пов'язана з загальним рівнем рефлексивності та її системною формою, що свідчить про їх спільну включеність у механізми соціального розуміння. Водночас встановлено амбівалентний характер зв'язків між менталізацією та саморегуляцією, що дозволяє говорити про можливий «парадокс рефлексії», за якого надмірна зосередженість на внутрішньому аналізі може ускладнювати ефективну поведінкову регуляцію.

Порівняльний аналіз показників перцептивно-рефлексивних здібностей у студентів 1-го та 5-го курсів засвідчив наявність вікової та етапної динаміки. Зокрема, підтверджено тенденцію до зростання рівня рефлексивності, менталізації та саморегуляції у студентів старших курсів незалежно від напрямку

підготовки, що узгоджується з уявленнями про накопичення навчального та професійного досвіду як чинник розвитку метакогнітивних і регуляторних здібностей.

Разом із тим результати дослідження виявили професійно-специфічний характер динаміки емпатії. У студентів психологічного напрямку підготовки на старших курсах спостерігається зростання рівня емпатії, що може бути пов'язане з цілеспрямованим розвитком цієї якості у процесі навчання. Натомість у студентів медичного напрямку рівень емпатії демонструє тенденцію до стабілізації або зниження, що, ймовірно, відображає формування професійної емоційної дистанції в умовах високого емоційного навантаження та стресу. У студентів технічних спеціальностей істотних відмінностей у рівні емпатії між курсами не виявлено.

Отримані результати підтверджують доцільність розгляду перцептивно-рефлексивних здібностей не як ізольованих показників, а як взаємопов'язаних компонентів єдиного функціонального комплексу, розвиток якого визначається співвідношенням адаптивних і дезадаптивних форм рефлексії, рівнем менталізації та сформованістю саморегулятивних механізмів.

Результати дослідження розширюють наукові уявлення про закономірності розвитку перцептивно-рефлексивних здібностей у процесі професійного становлення та створюють підґрунтя для подальших емпіричних і прикладних досліджень у цьому напрямі.

Практичним результатом роботи стало розроблення корекційно-розвивальної програми, спрямованої на розвиток емпатії, рефлексивності, менталізації та саморегуляції у здобувачів вищої освіти. Запропонована програма має модульну структуру, враховує професійну специфіку соціономічних спеціальностей та може бути використана у практиці психологічного супроводу студентів у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасалієва О. М., Кутовий К. П., Харь А. Т. Перцептивно-рефлексивні здібності здобувачів вищої освіти на різних етапах навчання. *Journal of Psychology Research* / ред. кол.: А. О. Кононенко та ін. Дніпро: Пороги, 2025. № 31(14). С. 23–42.
2. Венгер Г. С. Менталізація як чинник соціальної компетентності особистості. *Habitus*. 2024. № 59. С. 54–61.
3. Венгер Г. С. Роль менталізації у відновленні психічного здоров'я. *Habitus*. 2024. № 59. С. 62–68.
4. Ільїна О. В. Рефлексивність як чинник професійного становлення майбутніх психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 228 с.
5. Кундій Ж. П., Андрейко С. С. Формування емпатійних здібностей майбутніх медичних працівників. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 6(201). С. 72–76. DOI: 10.33272/2522-9729-2021-6(201)-72-76.
6. Маскальова Л. А. Психологічні чинники розвитку рефлексивності у студентської молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2019. 260 с.
7. Немаш Л. І. Особливості організації рефлексії в психологів закладів загальної середньої освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2020. № 4. С. 70–78.
8. Панок В. Г., Максименко С. Д., Слюсаревський М. М. та ін. Психологічні ресурси ментального здоров'я особистості. Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 416 с.
9. Томчук М. І., Яцюк М. М., Педорченко М. В. Психологічні особливості менталізації особистості юнацького віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. 2024. Вип. 6. С. 112–120. DOI: 10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.10.

10. Томчук М. І., Яцюк М. М., Педорченко М. В. Психометричні характеристики методики вимірювання менталізації (MZQ) в українській вибірці. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. 2024. Вип. 6. С. 121–130.
11. Харь А. Т. Розвиток емпатії, рефлексивності та саморегуляції у студентів соціономічних професій. *Моделі життєтворчості особистості у сучасних соціокультурних контекстах*: матеріали наук.-практ. онлайн-конф. (Харків, 16 жовт. 2025 р.). Харків: ХНПУ, 2025. С. 150–154.
12. Яцюк М. В. Психологія саморегуляції особистості: психологічний практикум. Вінниця: КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», 2023. 81 с.
13. Allen J. G., Fonagy P., Bateman A. *Mentalizing in Clinical Practice*. Washington: American Psychiatric Association Publishing, 2020. 376 p.
14. Asgarizadeh A. The validity and reliability of self-report measures of mentalising in adults. *BMJ Open*. 2025. Vol. 15, no. 9. Art. e107520. DOI: 10.1136/bmjopen-2024-107520.
15. Bateman A., Fonagy P. *Mentalization-Based Treatment for Personality Disorders: A Practical Guide*. Oxford : Oxford University Press, 2016. 384 p.
16. Boekaerts M., Corno L. Self-regulation in the classroom. *Applied Psychology*. 2005. Vol. 54, no. 2. P. 199–231.
17. Cairns P., Isham A. E., Zachariae R. The association between empathy and burnout in medical students. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. Art. 5625. DOI: 10.1186/s12909-024-05625-6.
18. Carrard V. Trajectories of medical students' empathy. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25. Art. 7051. DOI: 10.1186/s12909-025-07051-8.
19. Cho H. Effects of affective and cognitive empathy on compassion fatigue: sequential model testing. *Personality and Individual Differences*. 2023. Vol. 210. Art. 112194. DOI: 10.1016/j.paid.2023.112194.
20. Corey G. *Theory and Practice of Group Counseling*. 10th ed. Boston: Cengage Learning, 2021. 528 p.

21. Davis M. H. *Empathy: A Social Psychological Approach*. New York: Routledge, 2018. 264 p.
22. Decety J., Cowell J. M. Empathy, justice, and moral behavior in professional contexts. *Current Opinion in Psychology*. 2020. Vol. 36. P. 45–50. DOI: 10.1016/j.copsy.2020.03.007.
23. Farooq M. et al. Professionalism and professional identity in medical students. *Frontiers in Medicine*. 2025. Vol. 12. Art. 1349821. DOI: 10.3389/fmed.2025.1349821.
24. Faza A. Self-regulated learning in the digital age: a systematic review. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2025. Vol. 26, no. 1. P. 1–23.
25. Fonagy P., Gergely G., Jurist E. L., Target M. *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. London: Routledge, 2018. 592 p.
26. Fonagy P., Luyten P. Mentalizing in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*. 2020. Vol. 76, no. 3. P. 1–12.
27. Fonagy P., Luyten P., Allison E., Campbell C. What we have changed our minds about: borderline personality disorder as a limitation of resilience. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*. 2017. Vol. 4. Art. 13. DOI: 10.1186/s40479-017-0061-9.
28. Gross J. J. Emotion regulation: current status and future prospects. *Annual Review of Psychology*. 2015. Vol. 66. P. 1–26.
29. Hausberg M., Schulz H., Piegler T. Is a self-rated instrument appropriate to assess mentalization in patients with mental disorders? *Psychotherapy Research*. 2012. Vol. 22, no. 6. P. 699–709. DOI: 10.1080/10503307.2012.709325.
30. Hawksdale H. Measurement of mentalizing: a systematic review and development of a construct validity framework. *Clinical Psychology Review*. 2025. Vol. 122. Art. 102657. DOI: 10.1016/j.cpr.2025.102657.
31. Hoian I. Self-organization of student youth under conditions of social uncertainty. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2024. No. 12. P. 45–56.

32. Howick J., Steinkopf L., Ulyte A. et al. Why might medical student empathy change throughout medical school. *BMJ Open*. 2022. Vol. 12, no. 11. Art. e067157. DOI: 10.1136/bmjopen-2022-067157.
33. Jørgensen M. S. Mentalization-based therapy for borderline personality disorder: state of the science and future directions. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2025. Vol. 32, no. 2. P. 210–224.
34. Kayaševa O. I. Interrelations of constructive and nonconstructive reflection types with alexithymia in students. *Psychology Research*. 2021. Vol. 11, no. 4. P. 187–196.
35. Keshtkar L. Does empathy decline in the clinical phase of medical education? *Clinical Ethics*. 2024. Vol. 19, no. 1. P. 14–22.
36. Khraban T. Integrating reflective writing into professional education. *Higher Education: Science, Practice, Society*. 2024. No. 1. P. 96–109.
37. Larionow P. The dark and light sides of empathy. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2025. Vol. 15, no. 3. Art. 38. DOI: 10.3390/ejihpe15030038.
38. Lertsakulbunlue S. Declining empathy trends throughout medical curriculum. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. Art. 1143. DOI: 10.1186/s12909-024-01143-2.
39. Luyten P., Campbell C., Allison E., Fonagy P. The mentalizing approach to psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2020. Vol. 16. P. 297–325. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355.
40. Menezes P., Guraya S. Y., Guraya S. S. Educational interventions and empathy in medical students. *Frontiers in Medicine*. 2021. Vol. 8. Art. 758377. DOI: 10.3389/fmed.2021.758377.
41. Mufidah A. A. Impact of empathy interventions on nursing students. *Frontiers of Nursing*. 2025. Vol. 12, no. 1. P. 1–12.
42. Neumann M. Empathy in health care students and physicians. *Academic Medicine*. 2020. Vol. 95, no. 10. P. 1513–1522.

43. Ngo H. L., Sokolovic E. Teaching cognitive and affective empathy in medicine. *Medical Teacher*. 2025. Vol. 47, no. 3. P. 245–258. DOI: 10.1080/10872981.2025.2501263.
44. Nolte T., Hutsebaut J., Sharp C., Campbell C., Fonagy P., Bateman A. (eds.) *Cambridge Guide to Mentalization-Based Treatment (MBT)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. 682 p.
45. Richter F., Steinmair D. Construct validity of the Mentalization Scale (MentS). *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Art. 608214. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.608214.
46. Ross M., Bohlmann J., Marren A. Reflective writing as summative assessment in higher education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*. 2024. Vol. 12, no. 1. P. 54–67.
47. Sarraf-Yazdi S. Professional identity formation in medical education. *Medical Education*. 2024. Vol. 58, no. 6. P. 604–617.
48. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. 374 p.
49. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance academic performance. *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 66. Art. 101976. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976.
50. Tight M. Reflection: an assessment and critique of a pervasive trend in higher education. *European Journal of Higher Education*. 2024. Vol. 14, no. 2. P. 1–12. DOI: 10.1080/21568235.2023.2193345.
51. Yalom I. D., Leszcz M. *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. 6th ed. New York: Basic Books, 2020. 688 p.
52. Zaki J. Empathy: a motivated account. *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146, no. 9. P. 785–834.
53. Zhang X., Pang H.-F., Duan Z. Educational efficacy of medical humanities in empathy development. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23. Art. 925. DOI: 10.1186/s12909-023-04932-8.

54. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, no. 2. P. 64–70.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ЕМПАТІЇ (В. В. БОЙКО)

Інструкція. Якщо ви згодні з даними твердженнями, ставте в бланку відповідей поруч з їхніми номерами знак «+», якщо не згодні, – то знак «-».

Текст опитувальника

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведження людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі проявляють ознаки нервозності, я звичайно залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю доводам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Звичайно я з першої ж зустрічі угадую «близьку душу» у новій людині.
7. Я з цікавості звичайно заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потязі, автобусі, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригноблені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
10. Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості — безтактно.
11. Часто своїми словами я завдаю болю близьким мені людям, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчуті її звички і стани.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, що безпосередньо мене стосуються.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Звичайно за кілька днів я почуваю, що щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і чекання виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами звичайно намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мене в черствості, неухважності до них.
18. Мені легко вдається, наслідуючи людей, копіювати їхню інтонацію, міміку.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх звичайно заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я, проте, знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний цілком злитися з коханою людиною, ніби розчинившись у ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслухую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчуті сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по полечках».
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, що трапляються у кого-небудь із членів родини.
29. Мені було б важко задушевно, довірчо розмовляти з настороженою, замкненою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюся, якщо бачу людину, що плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то звичайно утримуюся від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Бланк відповідей

Номери тверджень і варіанти відповідей						Кількість балів
1	7	13	19	25	31	
2	8	14	20	26	32	
3	9	15	21	27	33	
4	10	16	22	28	34	
5	11	17	23	29	35	
6	12	18	24	30	36	
Загальна сума балів:						

Обробка результатів

Нижче наводиться «ключ» у вигляді шести шкал з номерами визначених тверджень. Номери першого стовпчика в бланку для відповідей відповідають номеру шкали. Підраховується число відповідей, що відповідають «ключу» кожної шкали (по горизонталі), і записується у графу «Кількість балів».

Кожна відповідь, що збіглася, з урахуванням знака оцінюється в 1 бал. Потім визначається загальна сума балів.

Ключ

1 +	7 +	13 -	19 +	25 +	31 -
2 -	8 +	14 -	20 +	26 -	32 +
3 -	9 +	15 +	21 +	27 +	33 -
4 +	10 -	16 -	22 -	28 -	34 -
5 +	11 -	17 -	23 -	29 -	35 -
6 +	12 +	18 +	24 -	30 +	36 -

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки по кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра (каналу) у структурі емпатії. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник може теоретично змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

При сумарному рівні по всіх шкалах діагностується:

дуже високий рівень – 30–36 балів;

середній рівень – 22-29 балів;

нижчий від середнього – 15–21 бал;

дуже низький рівень – 0–14 балів.

Значущість конкретного каналу в структурі емпатії

1. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на сутність будь-якої іншої людини – на її стан, проблеми, поведіння. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного й інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіки або мотивації інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своєї буттєвістю, що дозволяє емпатуючому неупереджено виявляти його сутність.

2. Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс із

оточуючими — співпереживати, бути співучасником. Емоційна чуйність у даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку й ефективно вплинути можна тільки в тому випадку, якщо відбулося енергетичне підлаштування до емпатованого. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки, провідника від емпатуючого до емпатованого і назад.

3. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатності респондента бачити і передбачати поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, швидше за все, менше залежить від оцінних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

4. Установки, що сприяють емпатії і полегшують дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, імовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особи, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

5. Проникна здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожний з нас своїм поведінням і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера позитивно впливає на вияв емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає розкриттю й емпатичному осягненню.

6. Ідентифікація — ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, поставити себе на місце партнера. В основу ідентифікації покладена легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОСТІ

А. В. КАРПОВА

Інструкція:

Вам доведеться дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера запитання проставте, будь ласка, цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді:

- 1 – абсолютно невірно
- 2 – невірно
- 3 – швидше невірно
- 4 – не знаю
- 5 – скоріше вірно
- 6 – вірно
- 7 – абсолютно вірно

Не замислюйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних відповідей у цьому випадку не може бути. Перша відповідь, що спала на думку, і є вірною.

1. Прочитавши гарну книгу, я завжди потім довгий час думаю про неї, хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Здійснивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.
6. Починаючи важке завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав(ла) плану.
12. Я волюю діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Деколи я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я спочатку починаю з себе.
20. Перш ніж ухвалити рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що часом я не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки та почуття викликають в інших людях мої слова та вчинки.
24. Перш ніж зауважити іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то здебільшого не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів тестування

Для отримання підсумкового бала підсумовуються вибрані відповіді на всі запитання, з яких 15 є прямими, а 12 – зворотними. У зворотних твердженнях шкала відповідей перевертається, тобто обрані значення, замінюються наступним чином: 1 на 7, 2 на 6, 3 на 5, 5 на 3, 6 на 2, 7 на 1.

Номери прямих запитань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25 (бали нараховуються відповідно до обраної відповіді).

Номери зворотних тверджень: 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 (бали нараховуються після перевертання шкали).

Усі пункти опитувальника можна згрупувати у чотири групи (шкали):

- 1) ретроспективна рефлексія діяльності (номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- 2) ситуативна рефлексія (стосується поточної діяльності) (твердження: 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- 3) проспективна рефлексія (розгляд майбутньої діяльності) (3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
- 4) соціальна рефлексія (аналіз спілкування та взаємодії з іншими людьми) (номери запитань: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Переклад балів у стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Первинні бали	80 і нижче	81 – 100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 і вище

Інтерпретація результатів тесту

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії.

Результати методики, рівні або більші, ніж 7 стенив, свідчать про високорозвинену рефлексивність.

Результати у діапазоні від 4 до 7 стенив – індикатори середнього рівня рефлексивності.

Показники, менші за 4 стени – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

Високий рівень рефлексивності говорить про те, що людина великою мірою схильна звертатися до аналізу своєї діяльності та вчинків інших людей, виявляти причини та наслідки своїх дій як у минулому, так у теперішньому та майбутньому. Суб'єкту властиво обмірковувати свою діяльність у найдрібніших деталях, ретельно її планувати та прогнозувати всі можливі наслідки. Імовірно також, що таким людям легше зрозуміти іншого, поставити себе на його місце, передбачити його поведінку, зрозуміти, що думають про них самих.

Низький рівень рефлексивності свідчить про те, що людині незначною мірою властиво замислюватися над тим, що відбувається, над причинами власних дій та вчинків інших людей, над їх наслідками. Такі люди не завжди планують свою діяльність, бувають імпульсивними та обмежуються розглядом меншої кількості деталей при прийнятті рішення.

У них можливе виникнення труднощів у спілкуванні з іншими через неможливість завжди точно зрозуміти іншого, передбачити його реакцію.

Середній рівень рефлексивності проявляється як періодичний прояв схильності до аналізу своєї поведінки, більш менш докладна деталізація планів, потенційно присутня, але не завжди виявляється в поведінці здатність провести аналіз своїх помилок і досконалих дій. Схильність до попереднього аналізу майбутньої діяльності проявляється незмінно.

ОПИТУВАЛЬНИК «ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИЙ ТИП РЕФЛЕКСІЇ»

Мета: визначити диференціальний тип рефлексії.

Автори: Д.А. Леонтєв, О.М. Лаптева, Є.Н. Осін, А.Ж. Саліхова (2009). Обґрунтована валідність у дисертаційному дослідженні Азаркіної О.В. (Одеса, 2021).

Опитувальник складається з 30 тверджень із системою оцінювання за 4-бальною шкалою.

Шкали опитувальника

Системна рефлексія - пов'язана з самодистанціюванням і поглядом на себе зі сторони, що дозволяє охопити одночасно поле суб'єкта і поле об'єкта.

Інтроспекція - самоспостереження, увага зосереджена на власному стані, власних переживаннях.

Квазірефлексія – рефлексія спрямована на об'єкт, що не має відношення до актуальної життєвої ситуації і пов'язана з відривом від актуальної ситуації життя в світі.

З трьох описаних форм рефлексії системна рефлексія є найбільш адаптивною, і саме ця форма пов'язана з самодетермінацією. Системна рефлексія виявляється найбільш об'ємною та багатогранною, хоча її здійснення досить складне, саме вона дозволяє бачити як саму ситуацію взаємодії у всіх її аспектах, включаючи і полюс суб'єкта, і полюс об'єкта, так й альтернативні можливості.

Диференціація чотирьох типів рефлексії спирається на логічне розрізнення чотирьох можливих фокусів спрямованості свідомості: на зовнішній інтенціональний об'єкт (арефлексія), на самого суб'єкта (інтроспекція), на себе та на об'єкт одночасно, що передбачає самодистанціювання, здатність подивитися на себе з боку (системна рефлексія) та на сторонні об'єкти за межами актуальної ситуації (квазірефлексія).

Інструкція: Будь ласка, оцініть запропоновані твердження, відзначте ту відповідь, яка краще виражає Вашу думку.

Варіанти відповідей: ні – 1 бал; скоріше ні, ніж так – 2 бали; скоріше так, ніж ні – 3 бали; так – 4 бали.

1. Я зазвичай задумуюся про причини того, що зі мною відбувається
2. Іноді увага до власних переживань відволікає мене від справ
3. Я люблю мріяти про те, чого в моєму житті немає.
4. Аналізуючи власні дії, я дізнаюся про себе щось нове.
5. Я схильний довго переживати з приводу того, що відбувається.
6. Я можу замріятись і забути про все.
7. Вивчення інших людей допомагає мені краще розуміти себе.
8. Коли в мене щось йде не так, мені важко від цього відволіктися.
9. Я люблю пофантазувати.
10. Часто корисно зупинитися, щоб краще зрозуміти ситуацію загалом.
11. Мені важко перейти від роздумів до дії.
12. Мені цікаво уявляти себе у різних ситуаціях. __
13. У випадку конфлікту корисно спробувати побачити ситуацію очима опонента.
14. Починаючи будь-яку справу, я довго турбуюся про те, що вийде в результаті.
15. Я люблю уявляти у своїй фантазії випадкові зустрічі.
16. Самопізнання допомагає розуміти інших людей.
17. Коли я помічаю, що турбуюсь про щось, я починаю переживати ще сильніше.
18. Займаючись чимось, я нерідко подумки переносю себе зовсім в інше місце.
19. Щоб зрозуміти ситуацію, потрібно вміти співвідносити свої почуття з тим, що їх викликає.
20. Нерідко я не можу позбутися думок про мої буденні проблеми.
21. Мені подобається подумки подорожувати місцями, де я ще не був.

22. Найбільше я дізнаюся про себе, коли аналізую те, що я зробив чи роблю.
23. Часом я настільки сильно переживаю свої помилки, що не в змозі нічого вдіяти, щоб їх виправити.
24. Я часто фантазую про те, як моє життя могло б скластися інакше.
25. Розбіжність поглядів інших людей з моїми є для мене джерелом цінної інформації.
26. Я постійно думаю про свої невдачі.
27. Мені легко захопитись сторонніми думками.
28. Я звертаю увагу на те, як я реаую на людей та події.
29. Коли в моєму житті відбувається щось незвичайне, я над цим замислююся.
30. У багатьох ситуаціях буває корисно спочатку розібратися у своїх бажаннях та почуттях.

Ключ до тесту

Шкала	Пункти	М (Середнє)	Стандартне відхилення
Системна рефлексія	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 29, 30	39,58	5,15
Інтроспекція	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26	25,11	5,68
Квазірефлексія	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27	27,39	5,69

МЕТОДИКА ВИМІРЮВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО МЕНТАЛІЗАЦІЇ MZQ

Мета: вивчення факторів менталізації особистості.

Автор: **Mentalization Questionnaire** розроблений Гаузбергом М. (Hausberg M., 2012)

Адаптація: україномовна адаптація здійснена Турецькою Х.І. та Кунікевич Б.І. 2020 р. встановлено показник внутрішньої узгодженості опитувальника ($\alpha = 0,75$) і показник ретестової надійності ($r = 0,74, p < 0,01$).

Під *менталізацією* розуміють фокусування на психічних станах при поясненні власної поведінки та поведінки інших. Автори концепту Е. Бейтман і П. Фонагі (1999) визначають менталізацію як осмислення дій, власних і тих, що здійснюють інші, на підставі нав-мисних психічних станів, таких як бажання, почуття й переконання.

Опитувальник містить 15 запитань. Питання оцінюються за шкалою від 1 до 5 (абсолютно не згоден – 1 бал; скоріше не згоден – 2 бали; ні те, ні інше – 3 бали; скоріше згоден – 4 бали; абсолютно згоден – 5 балів).

Відповідно, діапазон отриманих балів коливається від 15 до 75 балів.

Фактор № 1 «відмова від саморефлексії» формують питання 1, 2, 3, 4.

Запитання, які охоплює дана шкала, спрямовані на виявлення тенденції до уникнення роздумів про власний внутрішній стан, або ж категоричну відмову від почуттів, що супроводжується страхом особи бути поглинутою ними. Ця нездатність до саморефлексії описує радше емоційно незрілий стан, що також включає такі припущення, яких може допускатися дана особа: «Якщо хтось позіхає в моїй присутності, то це означає, що йому нудно зі мною». Спостерігається уникнення аналізу думок, що стосуються власного внутрішнього стану. Проте дана особа схильна надавати зовнішнім подіям виключно егоцентричні інтерпретації (а не такі, як наприклад: «Ця людина позіхає швидше всього тому, що втомлена»).

Фактор № 2 «емоційне усвідомлення» утворюють питання 5, 6, 7, 8.

Емоційне усвідомлення, за задумом авторів шкали – це брак диференціації внутрішніх станів та емоцій особи. Відсутня здатність до ідентифікації емоцій. І внаслідок цього страждає регуляція афекту. Почуття відчуються дуже розмито та невизначено.

Фактор № 3 «Режим психічної еквівалентності» формують такі питання: 9, 10, 11.

Психічна еквівалентність – це ототожнення індивідумом власних психічних станів та зовнішньої реальності. Внаслідок чого уявлення певної критичної ситуації може створювати такий самий емоційний ефект для особи, як і реально пережита травма. Окрім того, внутрішні репрезентації стосунків видаються нестабільними, в такій особі відсутня гнучкість у вмінні будувати стосунки.

І останній *фактор № 4 «Регуляція афекту»* утворюють питання 3, 11, 12, 14.

Регуляція афекту – це нездатність модулювати афект, що може призвести до відчуття безпорадності і змушує особу почуватися zagrożеною власними емоціями.

У результаті, діапазон отриманих балів коливається у проміжку між 15 і 75 балами включно.

Інструкція: будь ласка, відповідайте на питання швидко. Не думайте довго над відповідями, вкажіть перше, що спало Вам на думку. Тут немає "правильних" чи "неправильних" відповідей, важлива саме Ваша думка.

Шкала:

- 1 - Абсолютно не згоден
- 2 - Скоріше не згоден
- 3 - Ні те, ні інше

4 - Скоріше згоден

5 - Абсолютно згоден

Текст опитувальника:

1. Більшість часу (здебільшого) мені не подобається говорити про свої думки та почуття з іншими.
2. Говорити про почуття – означало б, що вони стають усе сильнішими.
3. Якщо хтось позіхає в моїй присутності, це надійний знак того, що йому нудно в моїй компанії.
4. Більшу частину часу краще нічого не відчувати.
5. Іноді я усвідомлюю свої почуття лише ретроспективно (після того, як вони вже відбулися).
6. Часто мені важко сприймати свої почуття з повною інтенсивністю.
7. Часто я навіть не знаю, що відбувається всередині мене.
8. Я схильний ігнорувати почуття фізичного напруження чи дискомфорту, поки вони не звернуть на себе моєї повної уваги.
9. Часто я відчуваю загрозу від думки, що хтось міг би мене критикувати чи образити.
10. Якщо я очікую, що мене піддадуть критиці чи образі, мій страх зростає все більше і більше.
11. Я вірю в те, що можу справді комусь дуже подобатися, якщо в мене є достатньо реалістичних доказів для цього (наприклад: побачення, подарунок або обійми).
12. Мені важко повірити, що стосунки можуть змінюватися.
13. Часто я не можу контролювати свої почуття.
14. Пояснення інших людей мало допомагають зрозуміти мої почуття.
15. Іноді почуття для мене небезпечні.

Нормативні показники: низький рівень: 15-35; середній рівень: 35-53; високий рівень: 54-75.

ОПИТУВАЛЬНИК «СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ»

В.І. МОРОСАНОВОЇ

Мета: методика «Стиль саморегуляції поведінки» спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Авторка: опитувальник розроблений В.І. Моросановою у 1988 році та удосконалений у 1998 році.

Адаптація: Коноз Е.М. у 2000 році; Кондратюк Н.Г. у 2020 році.

Опитувальник схвалений до використання Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (2019 р.).

Саморегуляція довільної активності людини розуміється як системно організований психічний процес з ініціації, побудови, підтримки та управління всіма видами та формами зовнішньої та внутрішньої активності, який спрямований на досягнення прийнятих суб'єктом цілей (Конопкін, 1980; Конопкін, Моросанова, Степанський). За визначенням В.І. Моросанової, «стильовими особливостями саморегуляції є типові для людини і найбільш суттєві індивідуальні особливості самоорганізації та управління зовнішньою та внутрішньою цілеспрямованою активністю, що стійко виявляється в різних її видах». Стиль саморегуляції проявляється у тому, як людина планує і програмує досягнення життєвих цілей, враховує важливі зовнішні та внутрішні умови, оцінює результати і коригує свою активність задля досягнення суб'єктивно-прийнятних результатів.

Інструкція: Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: «Вірно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Невірно» та поставте відмітку у відповідній графі на аркуші відповідей.

Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

Текст опитувальника

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Вислухай пораду, але сроби на власний розсуд».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну задалегідь уявити послідовність своїх дій
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.

13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14. Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим»
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31. Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати засоби для перемоги
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій за того чи іншого розвитку ситуації.
37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин
38. Рідко відступаю від розпочатої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41. Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.
42. Я не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43. Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.
45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46. Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.

Обробка результатів

Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, представленим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні.

Ключ до шкал

Регуляторні шкали	Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)	
	Вірно; мабуть, вірно	Не вірно; мабуть, не вірно
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостійність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Кількість балів

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7
Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінювання результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Самостійність	<3	4-6	>7
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	33

Інтерпретація результатів

Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності.

Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно.

У піддослідних із *низькими показниками* за цією шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частоті зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістична. Такі люди вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувають ситуативно і зазвичай не самостійно.

Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності.

Випробовувані з *високими показниками* за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям.

У піддослідних з *низькими показниками* за цією шкалою – слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких людей часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміна ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.

Високі показники за цією шкалою говорять про сформованість у людини потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнення розроблених програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийняттого для людини результату.

Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності і поведінки.

Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов.

При низьких показниках за цією шкалою людина не помічає своїх помилок, не критичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала «Гнучкість» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Випробовувані з *високими показниками* за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі люди легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

Випробовувані з *низькими показниками* за шкалою гнучкості в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обставин і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно

планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести корекції. В результаті у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності.

Наявність *високих показників* за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, його здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Випробовувані з *низькими показниками* за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляються несамостійно, такі люди часто і некритично слідують чужим порад. При відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала **«Загальний рівень саморегуляції»**, яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини.

Випробовувані з *високими показниками* загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

У піддослідних з *низькими показниками* за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, така людина вони більш залежна від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стилевих особливостей регуляції і вимог освоюється виду активності.

РЕЗУЛЬТАТИ МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧНОЇ ОБРОБКИ ДАНИХ

Перевірка даних на відповідність нормальному розподілу (групування за курсами)

Explore

Notes		
Output Created		23-AUG-2025 22:22:02
Comments		
Input	Data	C:\Users\user\Documents\data1.sav
	Active Dataset	DataSet2
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	90
	Missing Value Handling	Definition of Missing
Cases Used		Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax		EXAMINE VARIABLES=Рефлексивність Менталізація Саморегуляція ВУ курс /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:04.89
	Elapsed Time	00:00:04.92

курс

Case Processing Summary

	курс	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Рефлексивність	1	45	100.0%	0	0.0%	45	100.0%
	5	45	100.0%	0	0.0%	45	100.0%
Менталізація	1	45	100.0%	0	0.0%	45	100.0%
	5	45	100.0%	0	0.0%	45	100.0%
Саморегуляція	1	45	100.0%	0	0.0%	45	100.0%
	5	45	100.0%	0	0.0%	45	100.0%

Descriptives

	курс		Statistic	Std. Error	
Рефлексивність	1	Mean	4.38	.253	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.87	
			Upper Bound	4.89	
		5% Trimmed Mean		4.29	
		Median		4.00	
		Variance		2.877	
		Std. Deviation		1.696	
		Minimum		2	
		Maximum		9	
		Range		7	
		Interquartile Range		3	
		Skewness		.512	.354
		Kurtosis		.023	.695
	5	Mean	4.29	.235	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3.82	
			Upper Bound	4.76	
		5% Trimmed Mean		4.24	
		Median		4.00	
		Variance		2.483	
Менталізація	1	Mean	46.78	1.039	

		95% Confidence Interval for	Lower Bound	44.68	
		Mean	Upper Bound	48.87	
		5% Trimmed Mean		46.66	
		Median		47.00	
		Variance		48.540	
		Std. Deviation		6.967	
		Minimum		34	
		Maximum		64	
		Range		30	
		Interquartile Range		9	
		Skewness		.159	.354
		Kurtosis		-.196	.695
	5	Mean		43.02	1.392
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	40.22	
		Mean	Upper Bound	45.83	
		5% Trimmed Mean		42.99	
		Median		44.00	
		Variance		87.249	
		Std. Deviation		9.341	
		Minimum		24	
		Maximum		61	
		Range		37	
		Interquartile Range		16	
		Skewness		-.136	.354
		Kurtosis		-.773	.695
Саморегуляція	1	Mean		27.91	.743
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	26.41	
		Mean	Upper Bound	29.41	
		5% Trimmed Mean		27.95	
		Median		28.00	
		Variance		24.810	
		Std. Deviation		4.981	
		Minimum		15	
		Maximum		42	
		Range		27	
		Interquartile Range		6	
		Skewness		-.104	.354
		Kurtosis		1.516	.695
	5	Mean		28.87	.840
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	27.17	
		Mean	Upper Bound	30.56	
		5% Trimmed Mean		29.01	

Median	28.00	
Variance	31.755	
Std. Deviation	5.635	
Minimum	14	
Maximum	39	
Range	25	
Interquartile Range	8	
Skewness	-.160	.354
Kurtosis	.129	.695

Tests of Normality

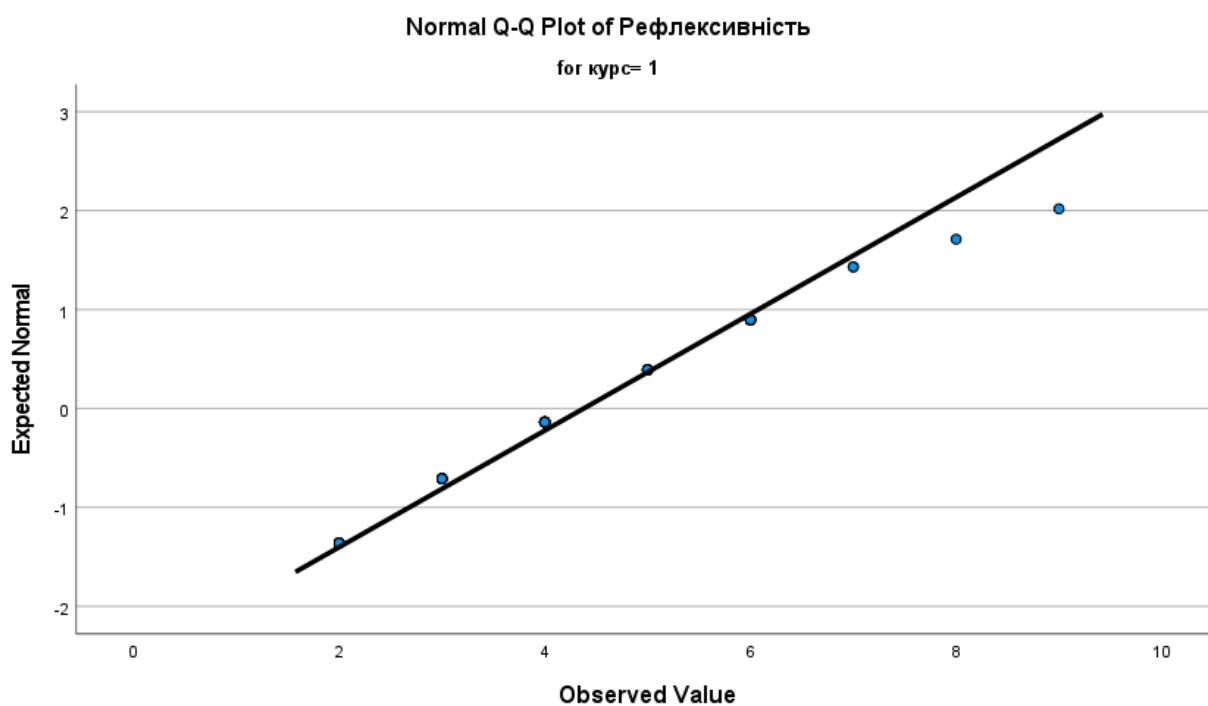
	курс	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Рефлексивність	1	.166	45	.003	.937	45	.017
	5	.173	45	.002	.937	45	.016
Менталізація	1	.071	45	.200*	.980	45	.630
	5	.103	45	.200*	.968	45	.255
Саморегуляція	1	.115	45	.164	.957	45	.095
	5	.094	45	.200*	.974	45	.399

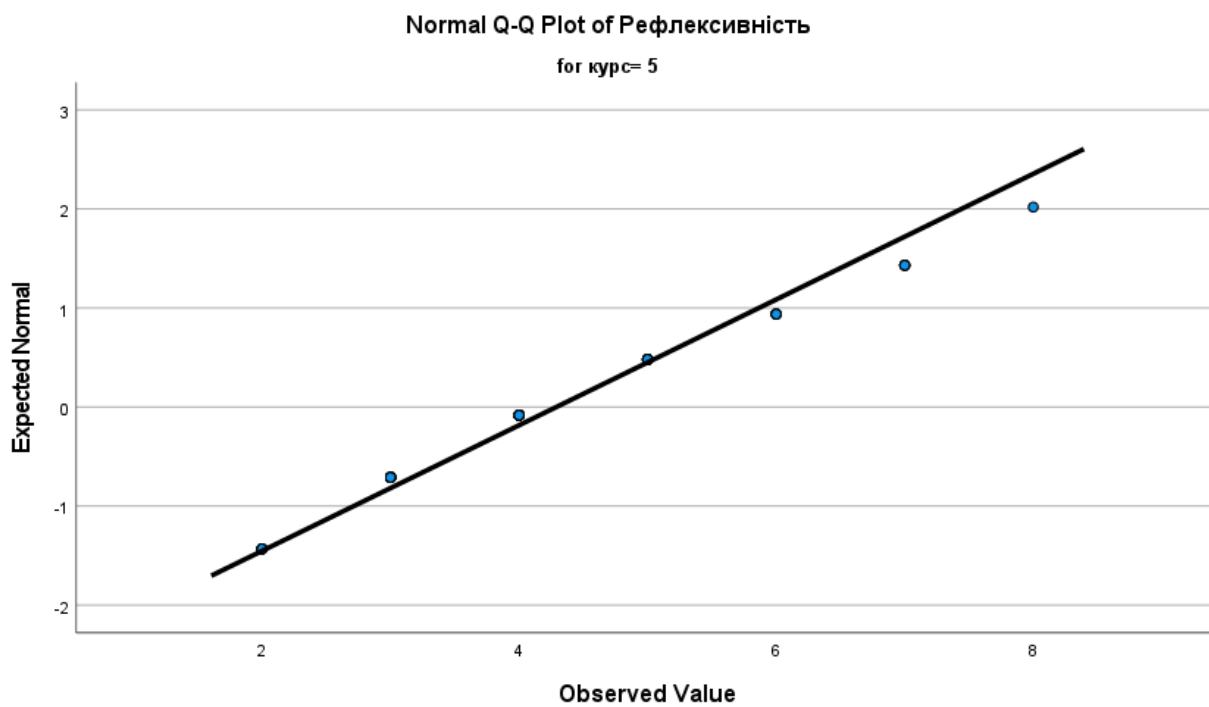
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

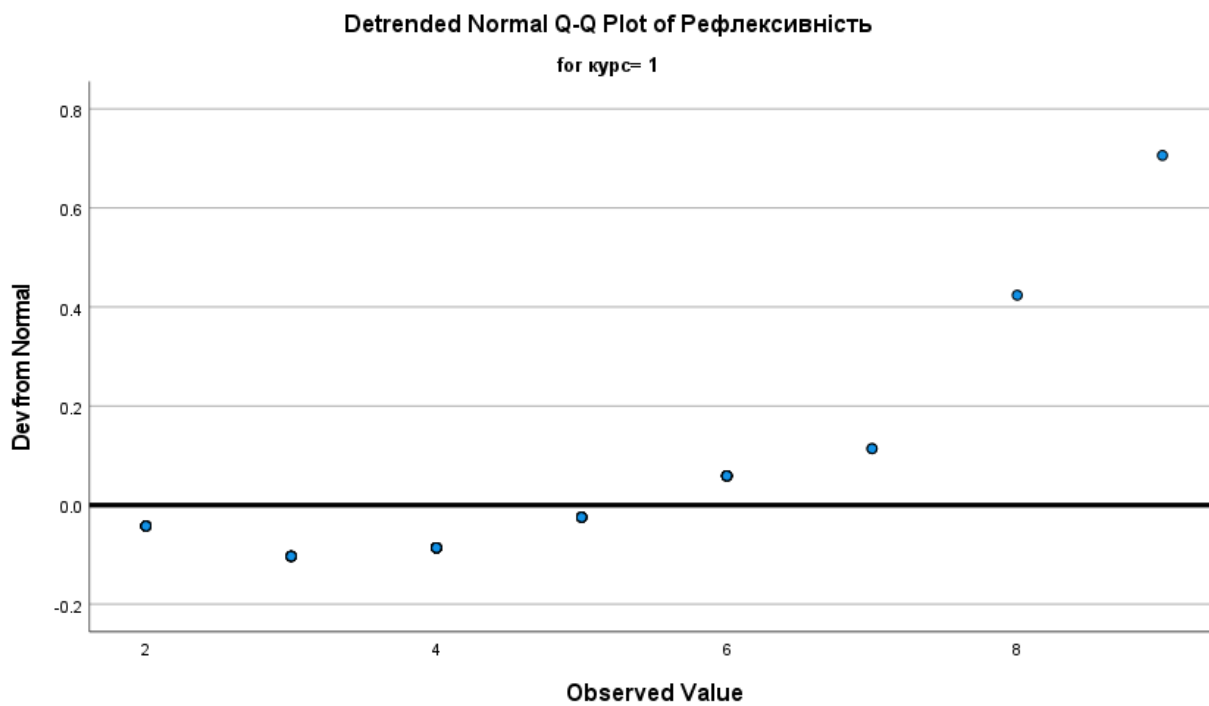
Рефлексивність

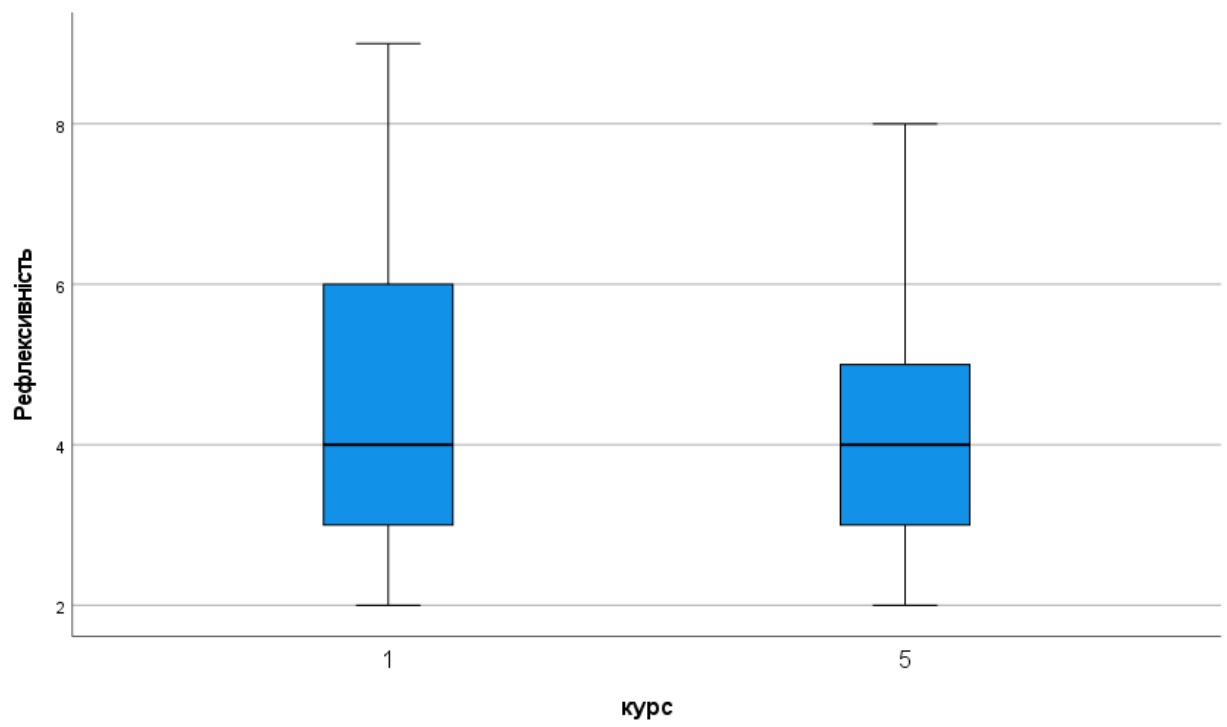
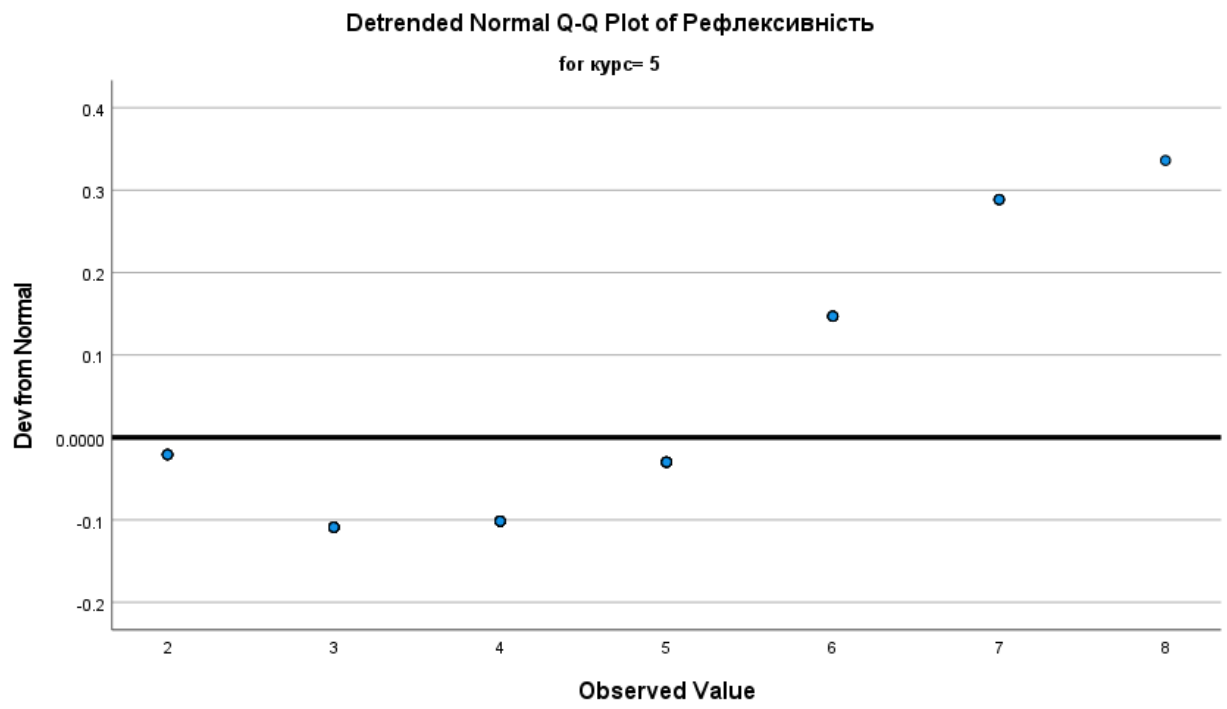
Normal Q-Q Plots

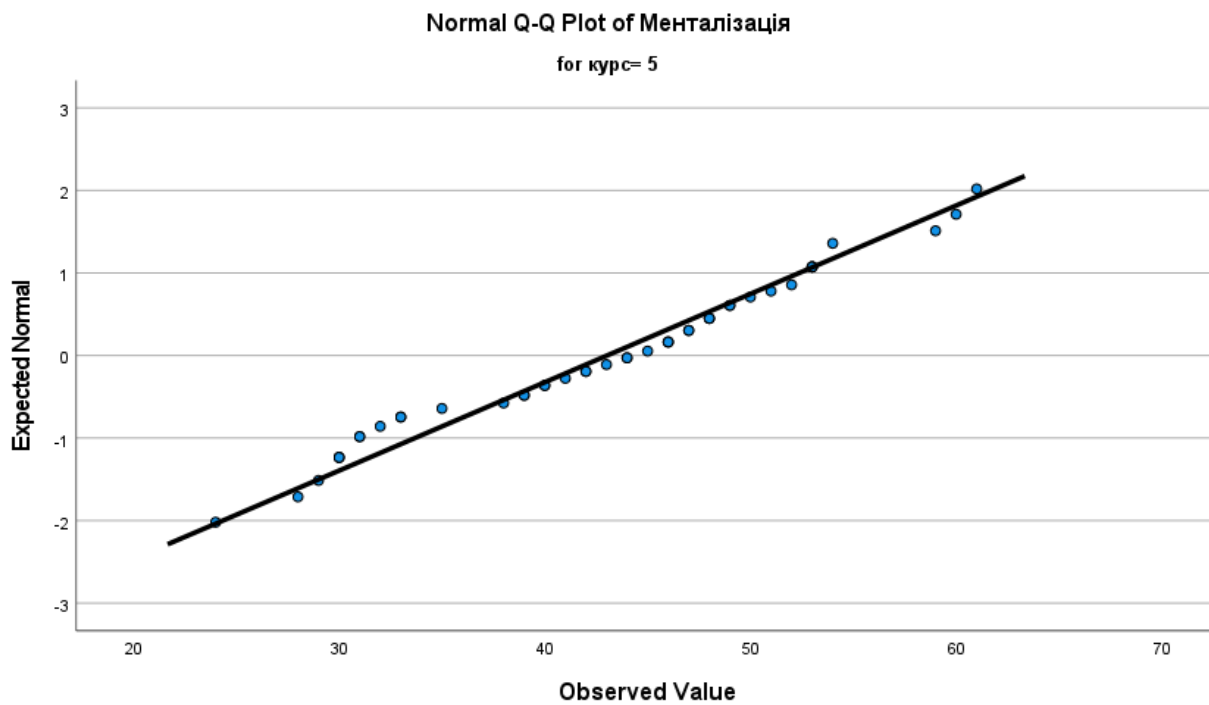
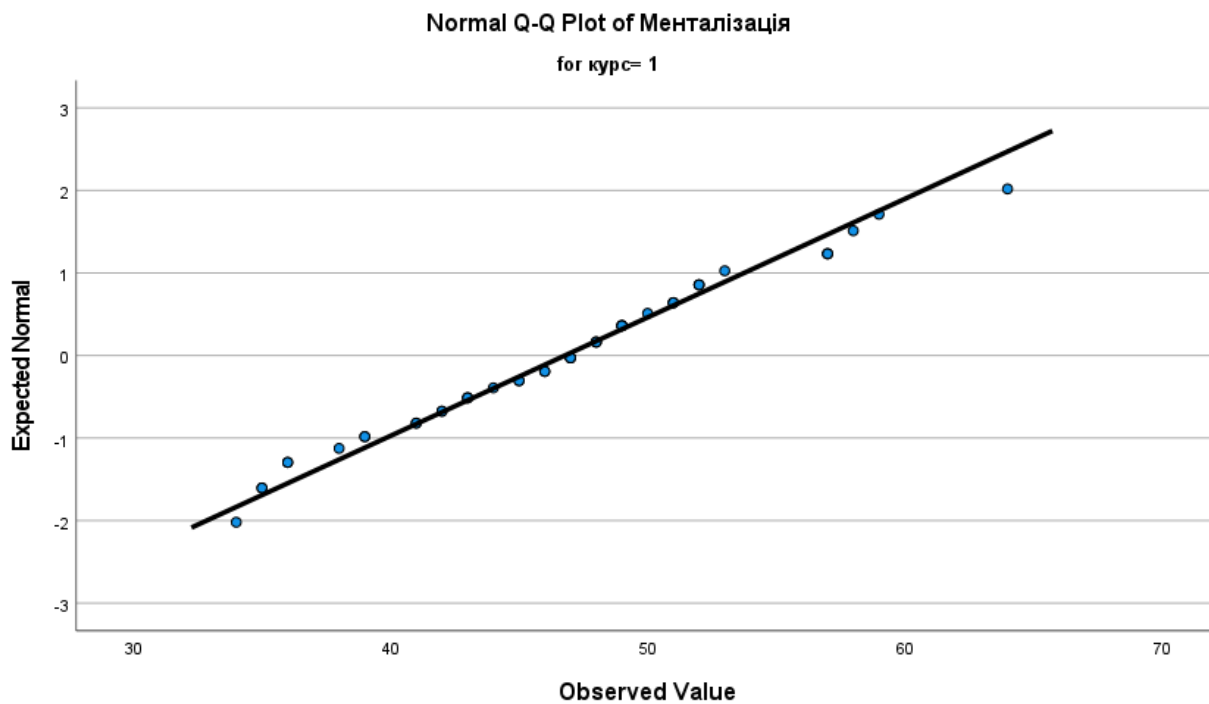




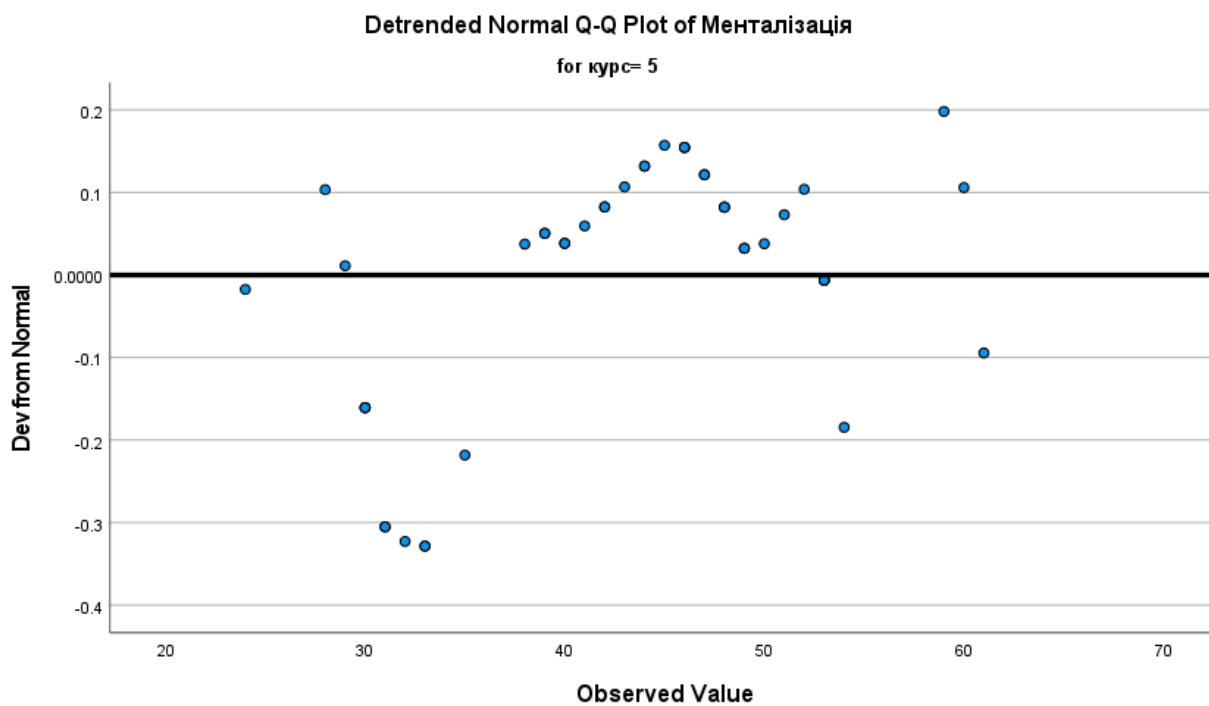
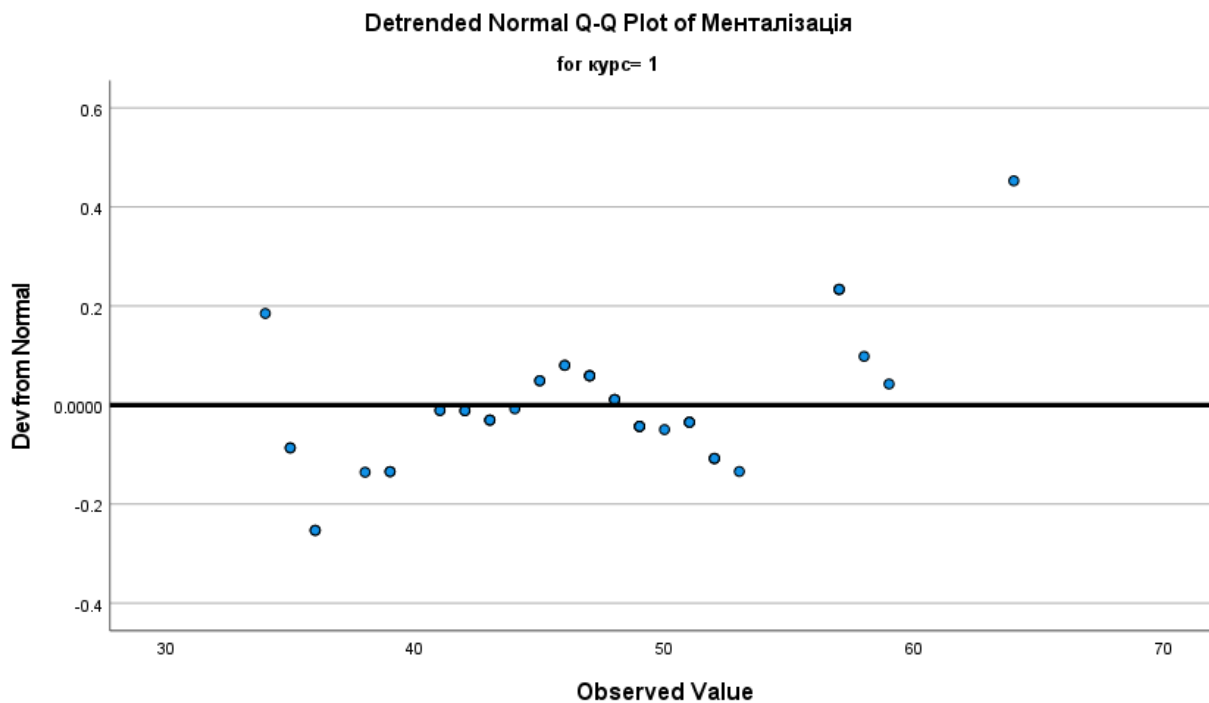
Detrended Normal Q-Q Plots

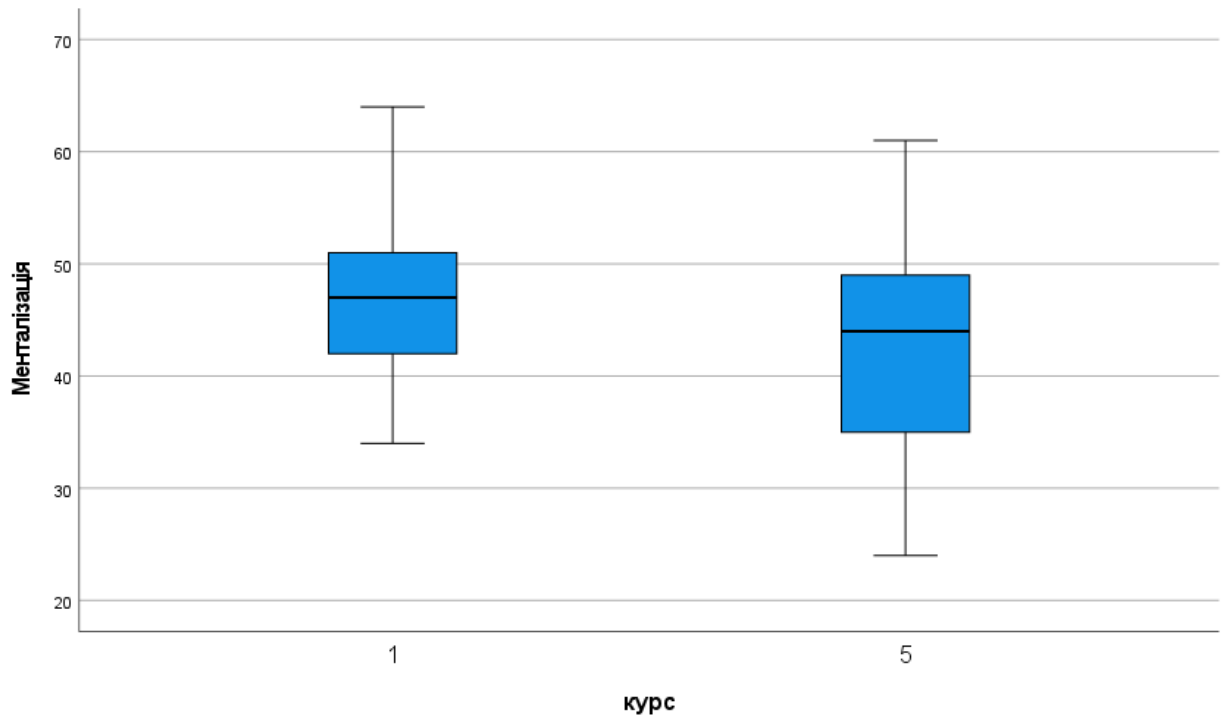




Менталізація**Normal Q-Q Plots**

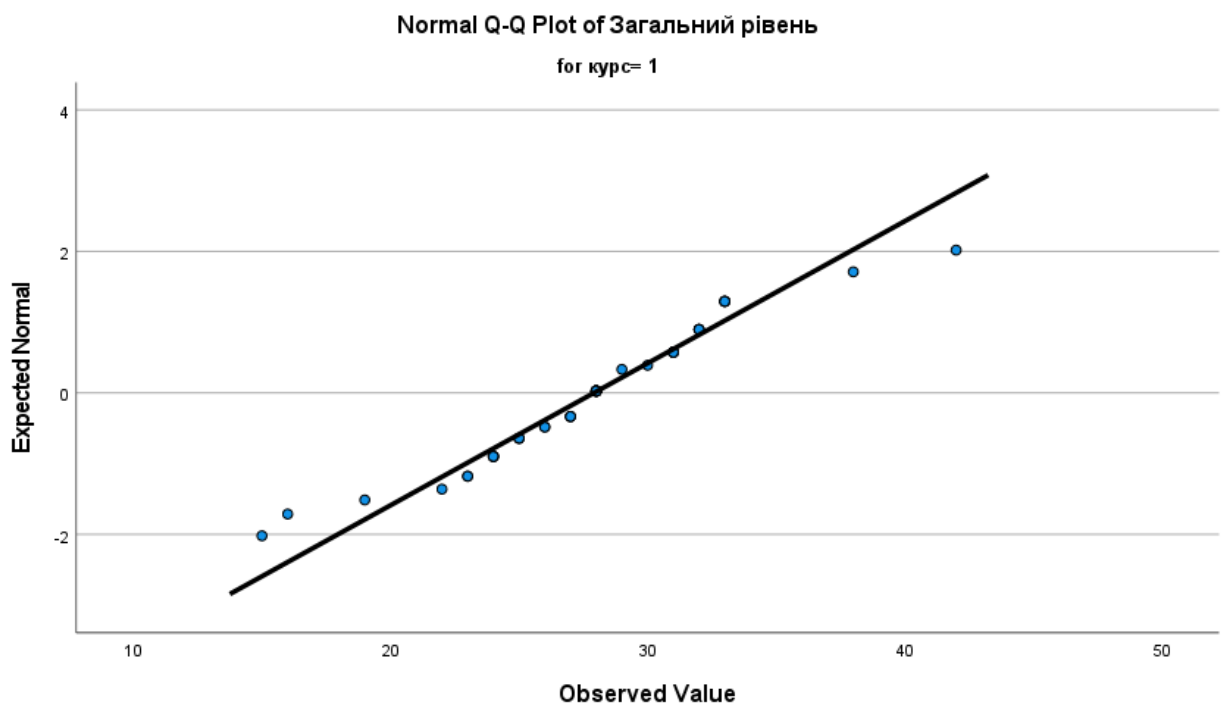
Detrended Normal Q-Q Plots

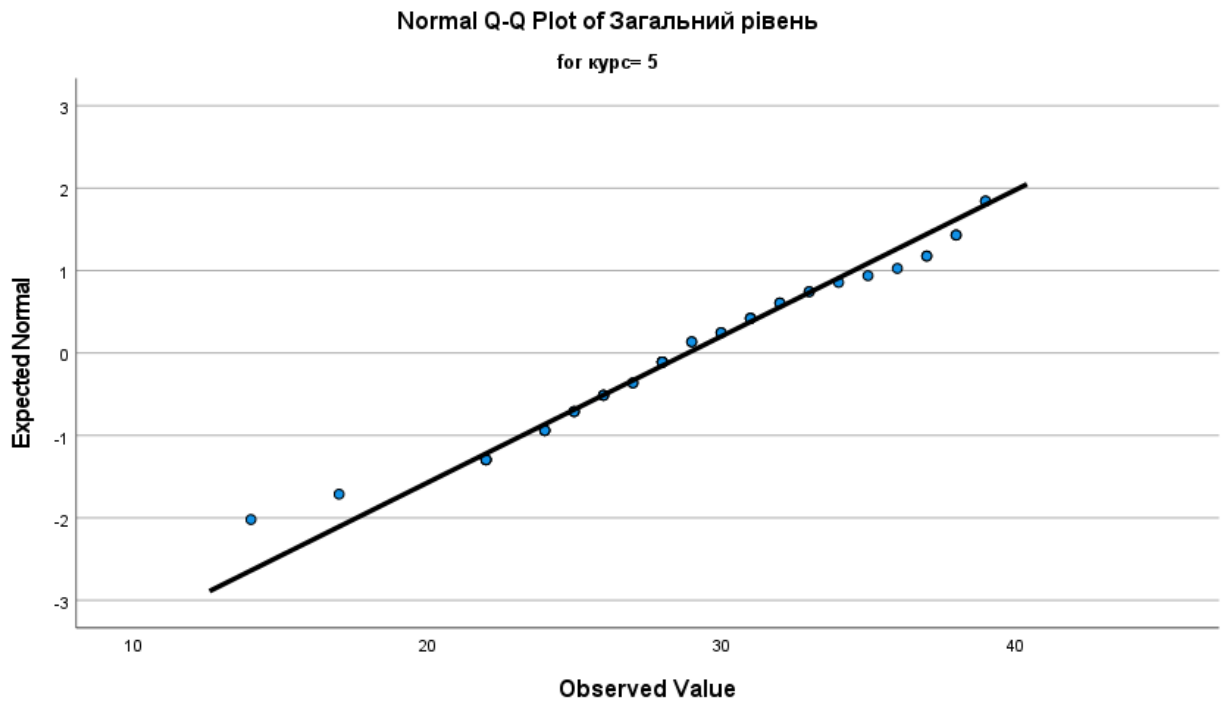




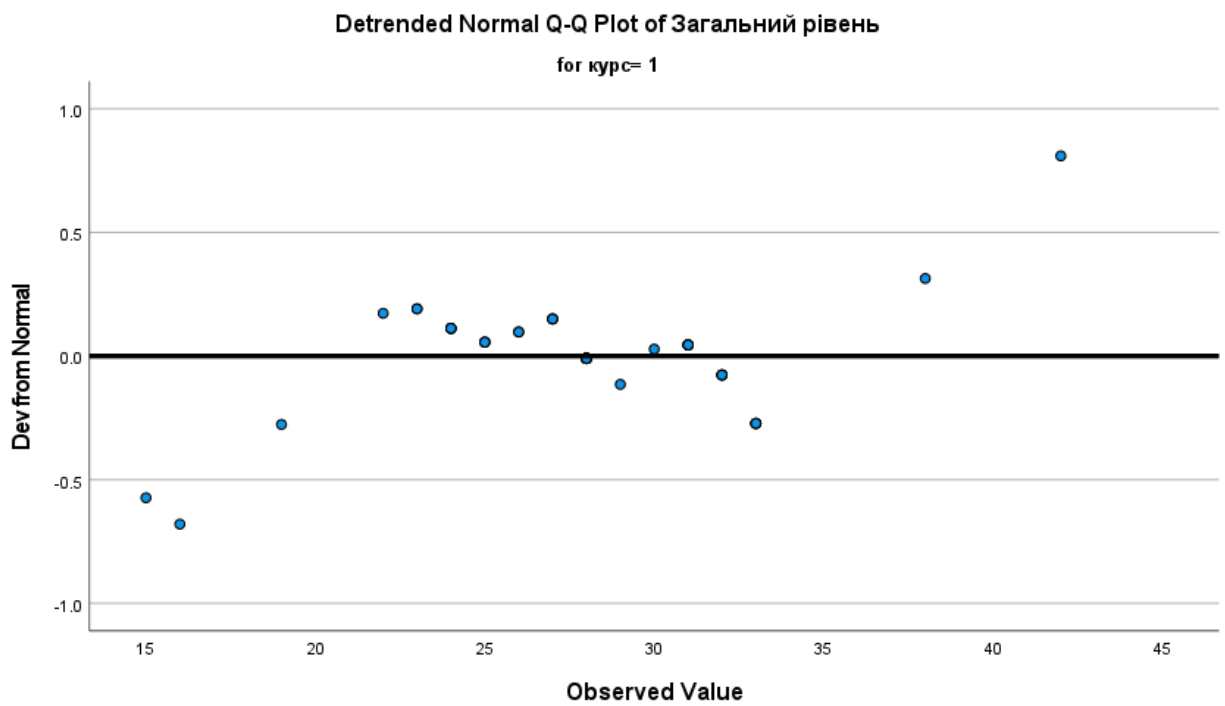
Саморегуляція

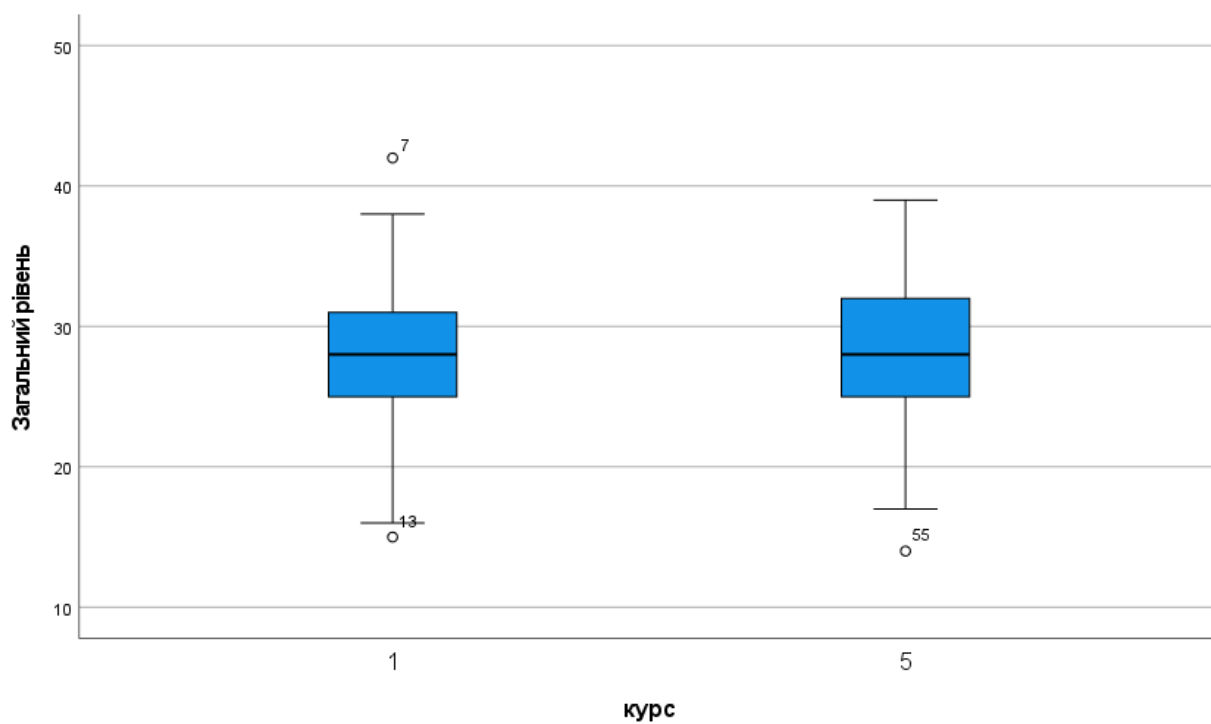
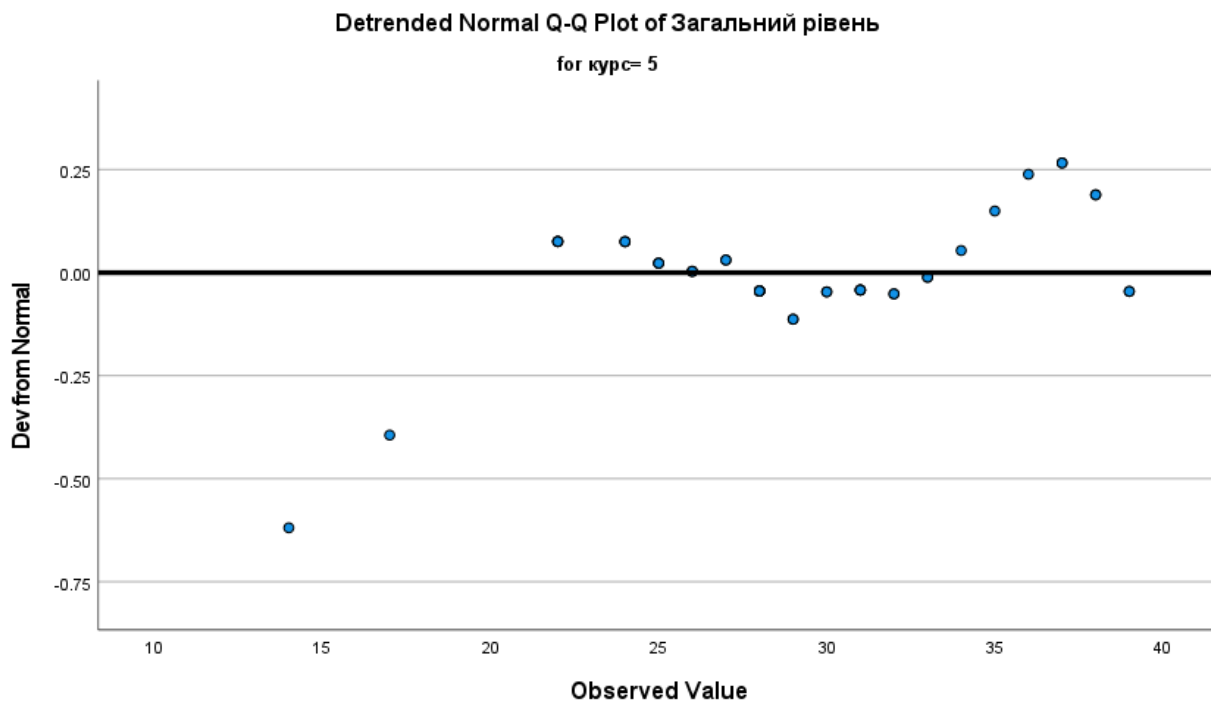
Normal Q-Q Plots





Detrended Normal Q-Q Plots





Емпатія у підгрупі медиків

курс

Case Processing Summary

	курс	Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
емпатія	1	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%
	5	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%

Descriptives

курс			Statistic	Std. Error	
емпатія	1	Mean	18.13	1.302	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.34	
			Upper Bound	20.92	
		5% Trimmed Mean		17.87	
		Median		16.00	
		Variance		25.410	
		Std. Deviation		5.041	
		Minimum		12	
		Maximum		29	
		Range		17	
		Interquartile Range		6	
		Skewness		1.110	.580
		Kurtosis		.750	1.121
			5	Mean	17.53
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			15.01	
	Upper Bound			20.05	
5% Trimmed Mean				17.76	
Median				18.00	
Variance				20.695	
Std. Deviation				4.549	
Minimum				8	
Maximum				23	
Range				15	
Interquartile Range				8	
Skewness				-.432	.580
Kurtosis				-.533	1.121

Tests of Normality

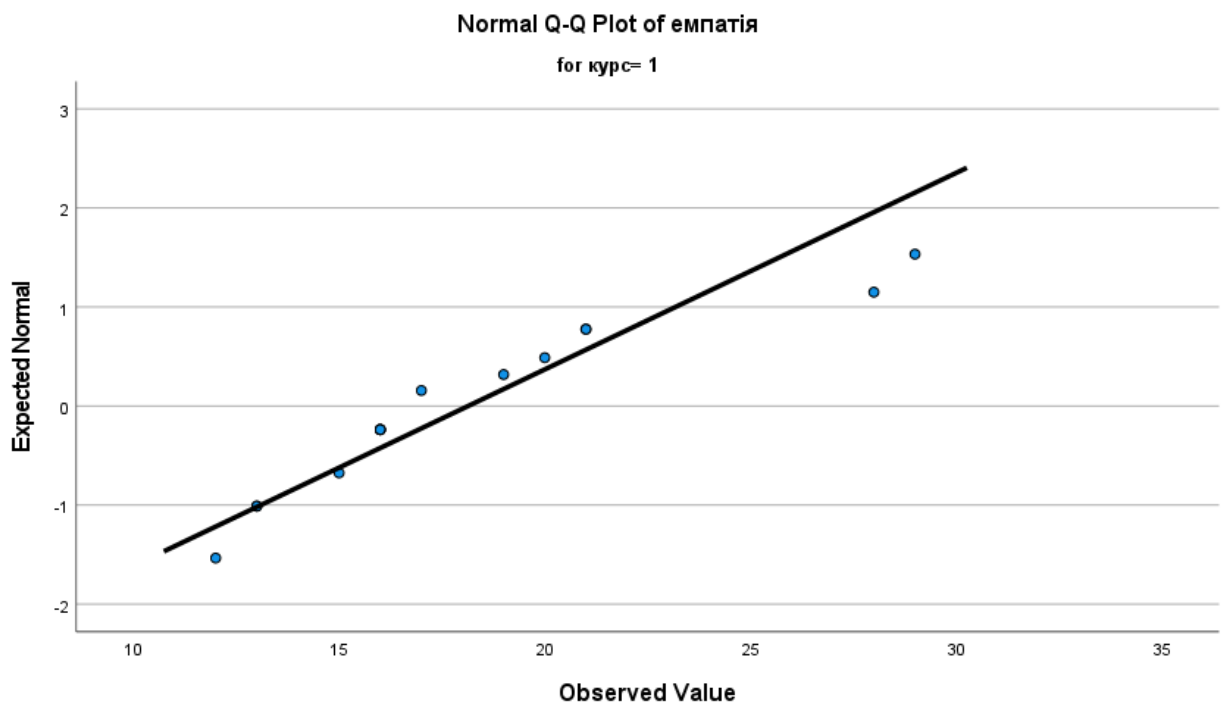
курс	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
емпатія	1	.197	15	.120	.879	15	.046
	5	.115	15	.200*	.929	15	.268

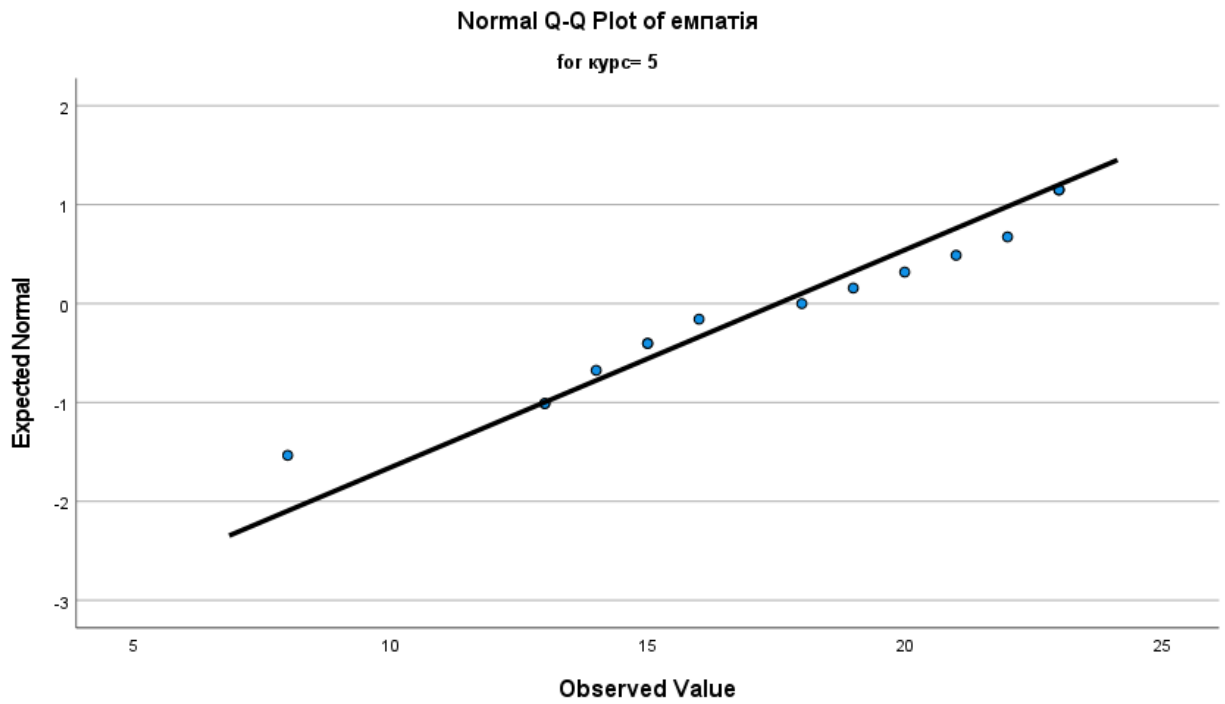
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

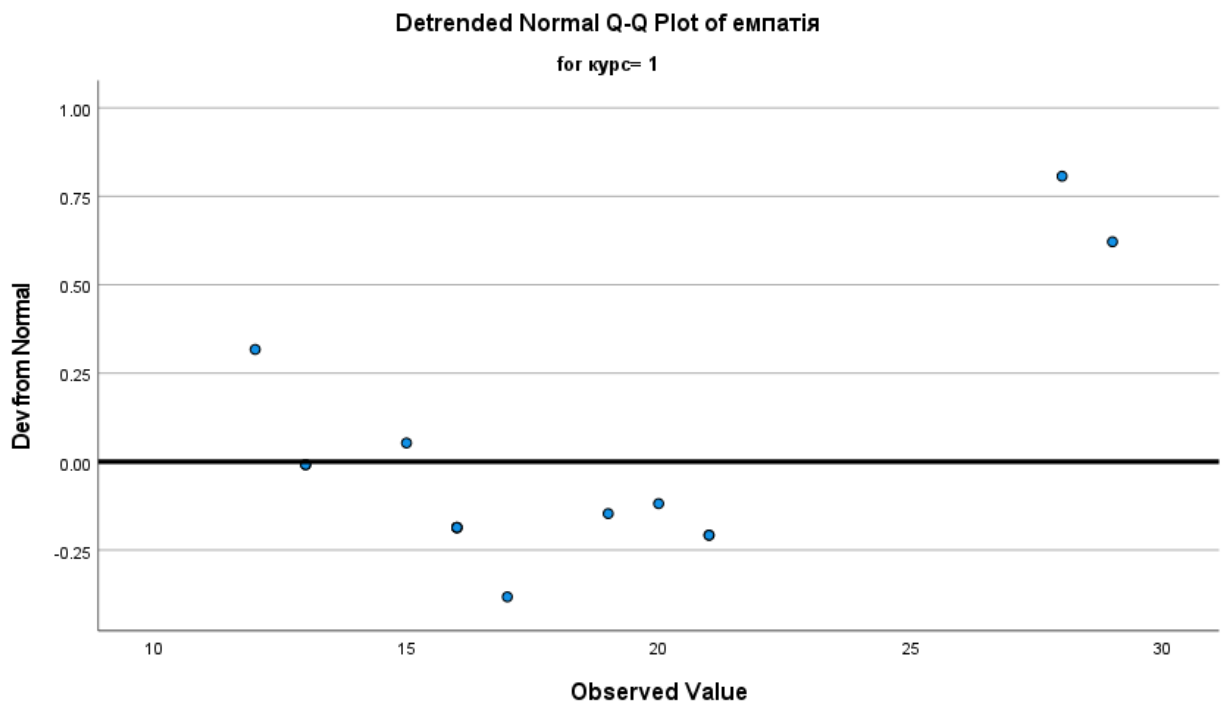
емпатія

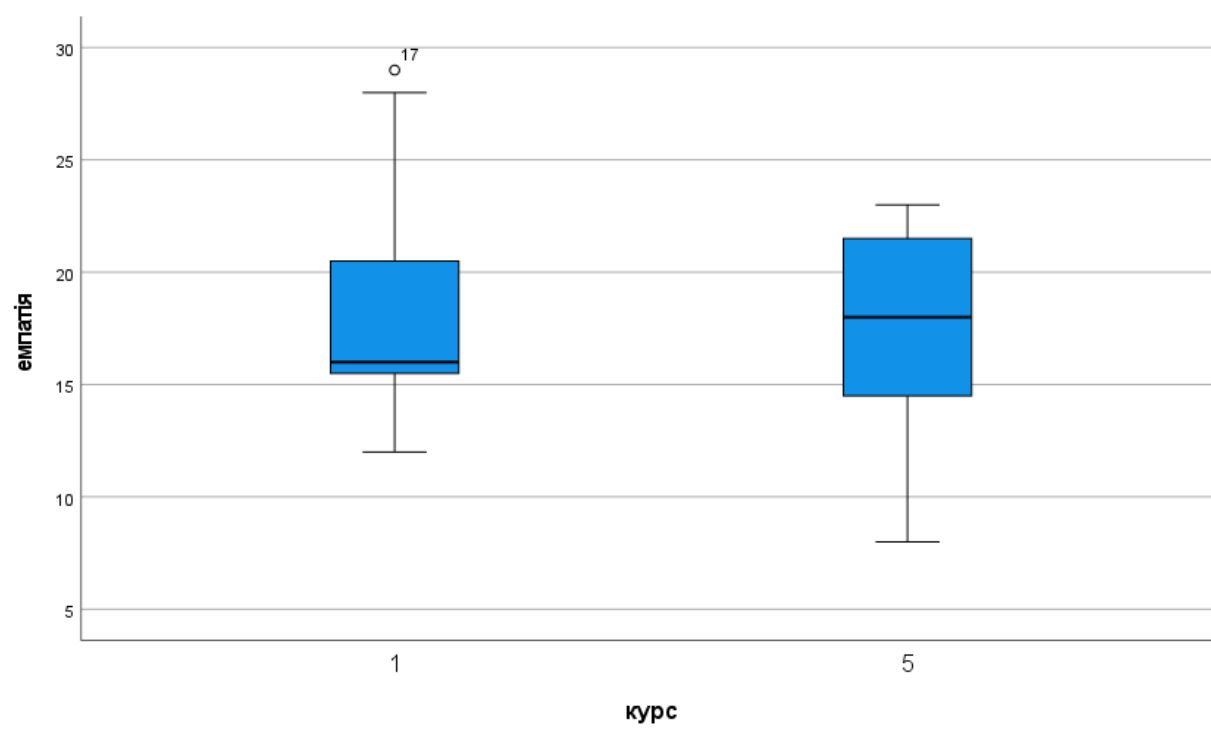
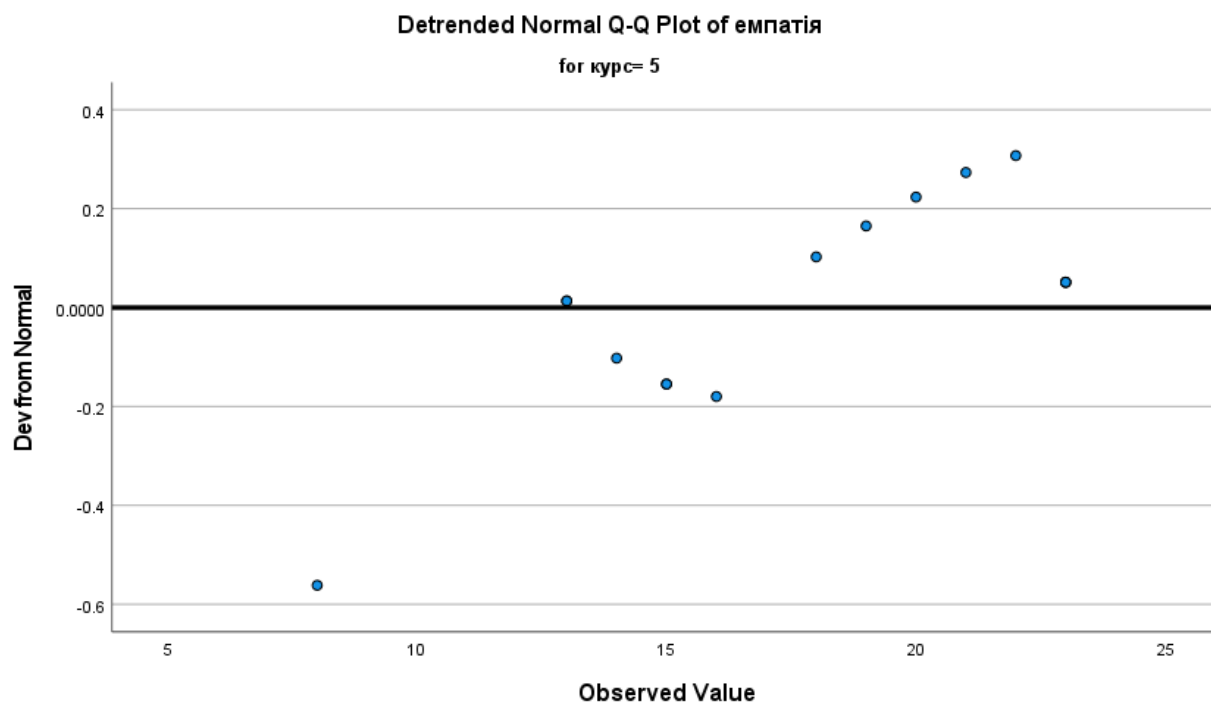
Normal Q-Q Plots





Detrended Normal Q-Q Plots





Емпатія у підгрупі психологів

курс

Case Processing Summary

	курс	Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
емпатія	1	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%
	5	15	100.0%	0	0.0%	15	100.0%

Descriptives

	курс		Statistic	Std. Error	
емпатія	1	Mean	18.73	1.067	
		95% Confidence Interval for	Lower Bound	16.45	
		Mean	Upper Bound	21.02	
		5% Trimmed Mean		18.81	
		Median		20.00	
		Variance		17.067	
		Std. Deviation		4.131	
		Minimum		11	
		Maximum		25	
		Range		14	
		Interquartile Range		5	
		Skewness		-.244	.580
		Kurtosis		-.478	1.121
			5	Mean	20.33
95% Confidence Interval for	Lower Bound			17.60	
Mean	Upper Bound			23.07	
5% Trimmed Mean				20.37	
Median				20.00	
Variance				24.381	
Std. Deviation				4.938	
Minimum				12	
Maximum				28	
Range				16	
Interquartile Range				9	
Skewness				.164	.580
Kurtosis				-1.118	1.121

Tests of Normality

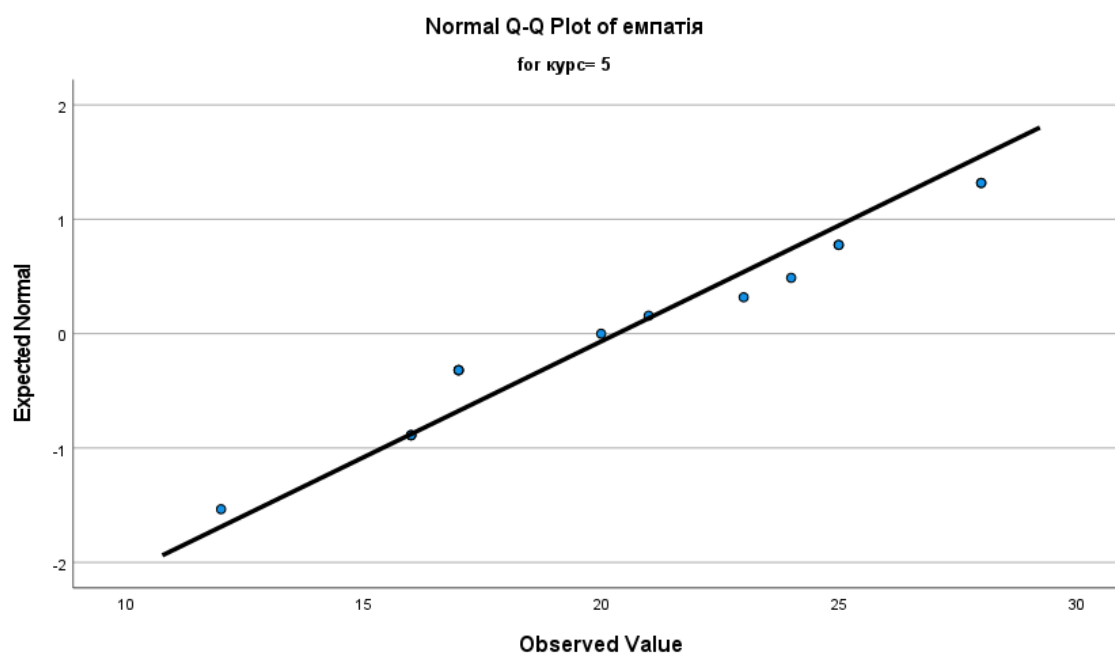
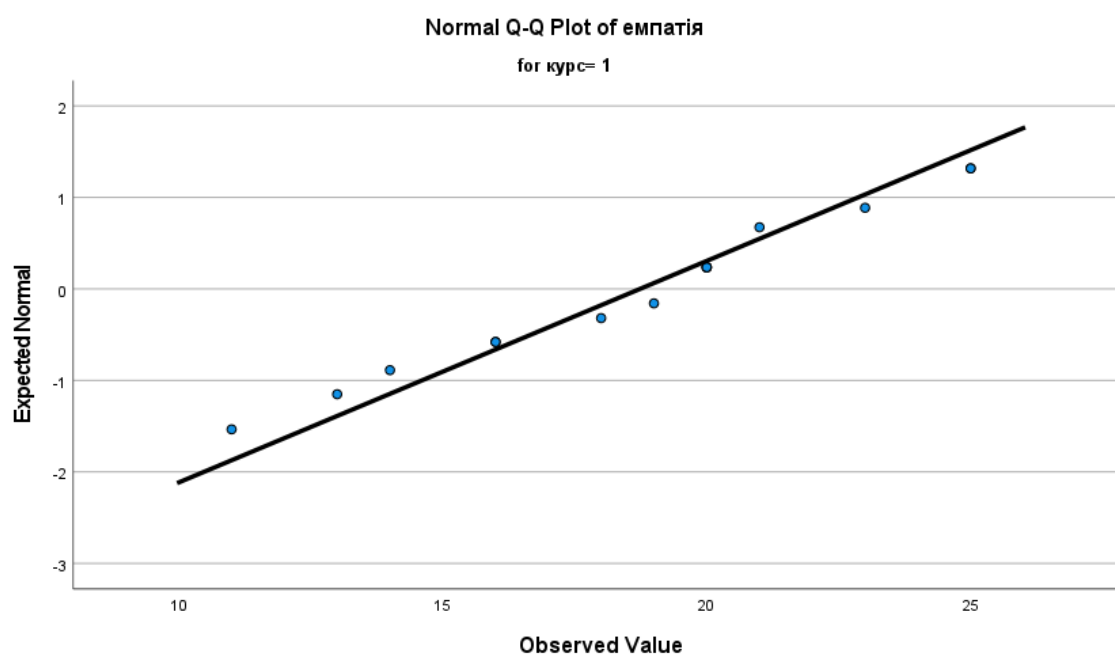
	курс	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
емпатія	1	.154	15	.200*	.957	15	.642
	5	.217	15	.056	.928	15	.251

*. This is a lower bound of the true significance.

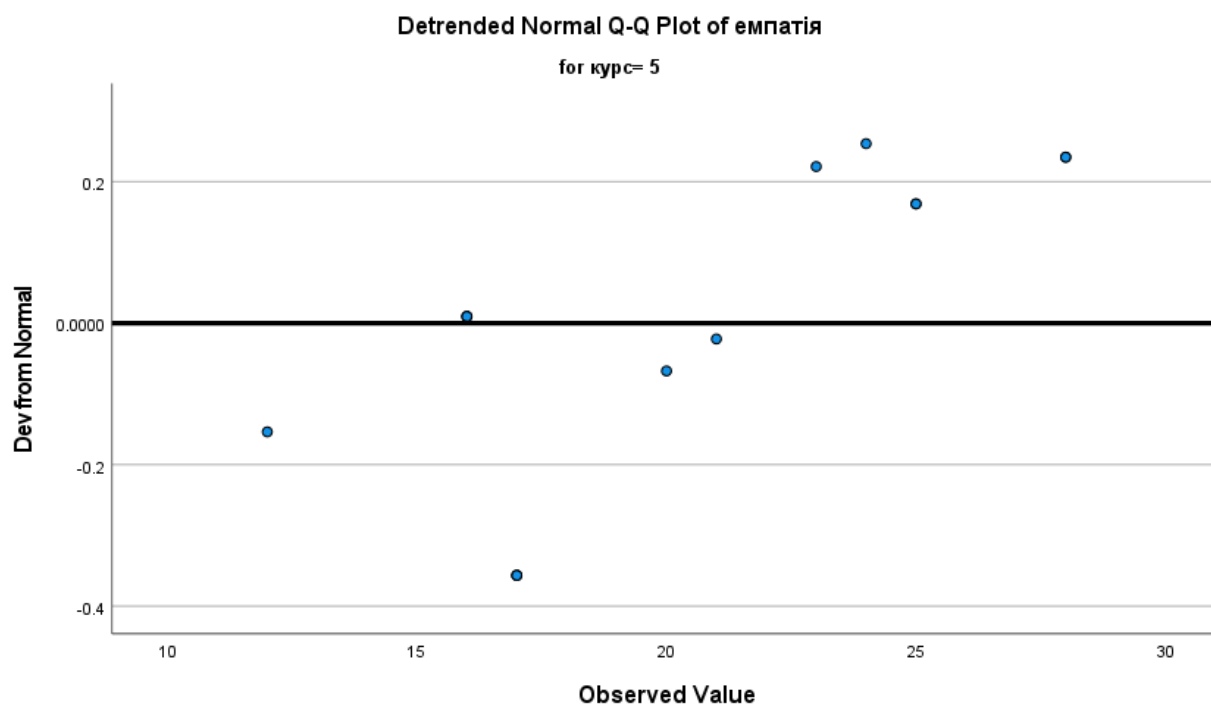
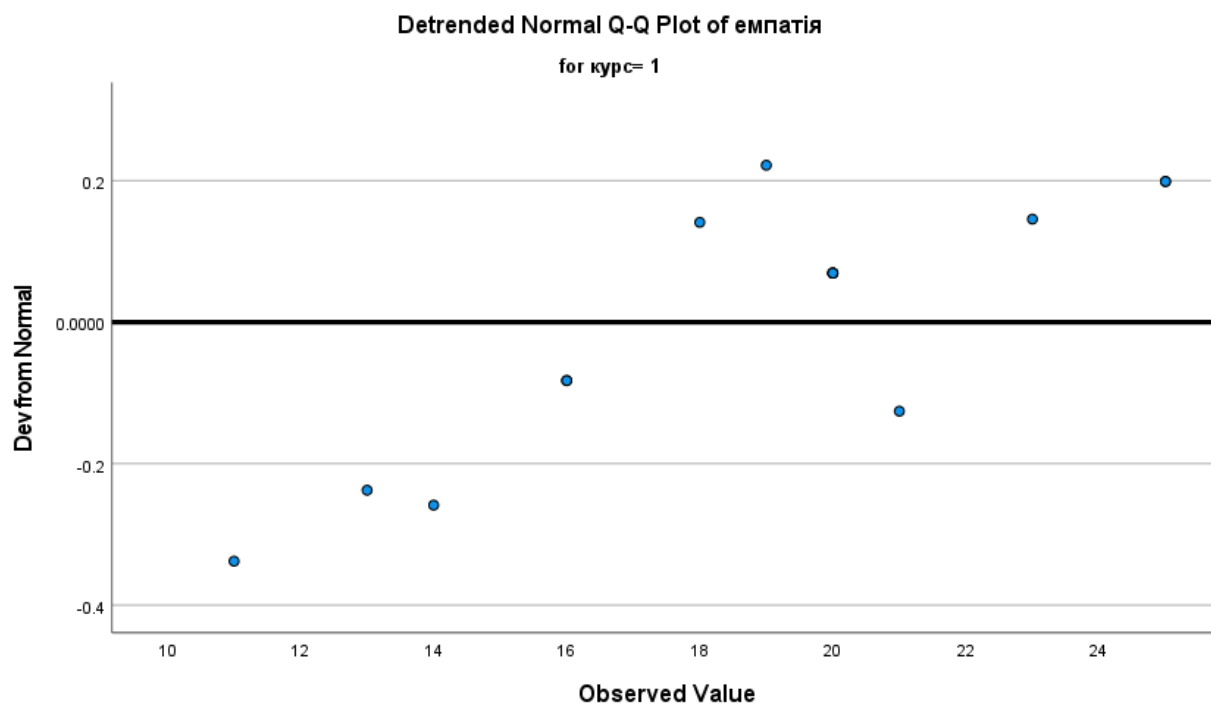
a. Lilliefors Significance Correction

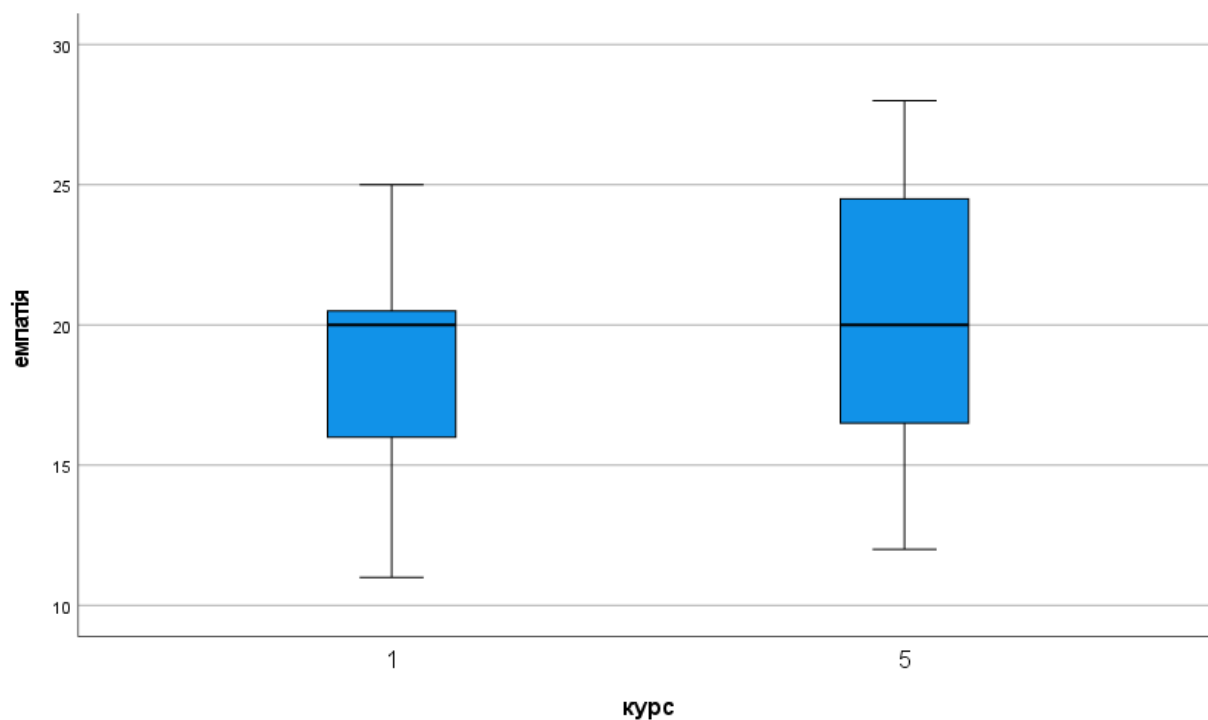
емпатія

Normal Q-Q Plots

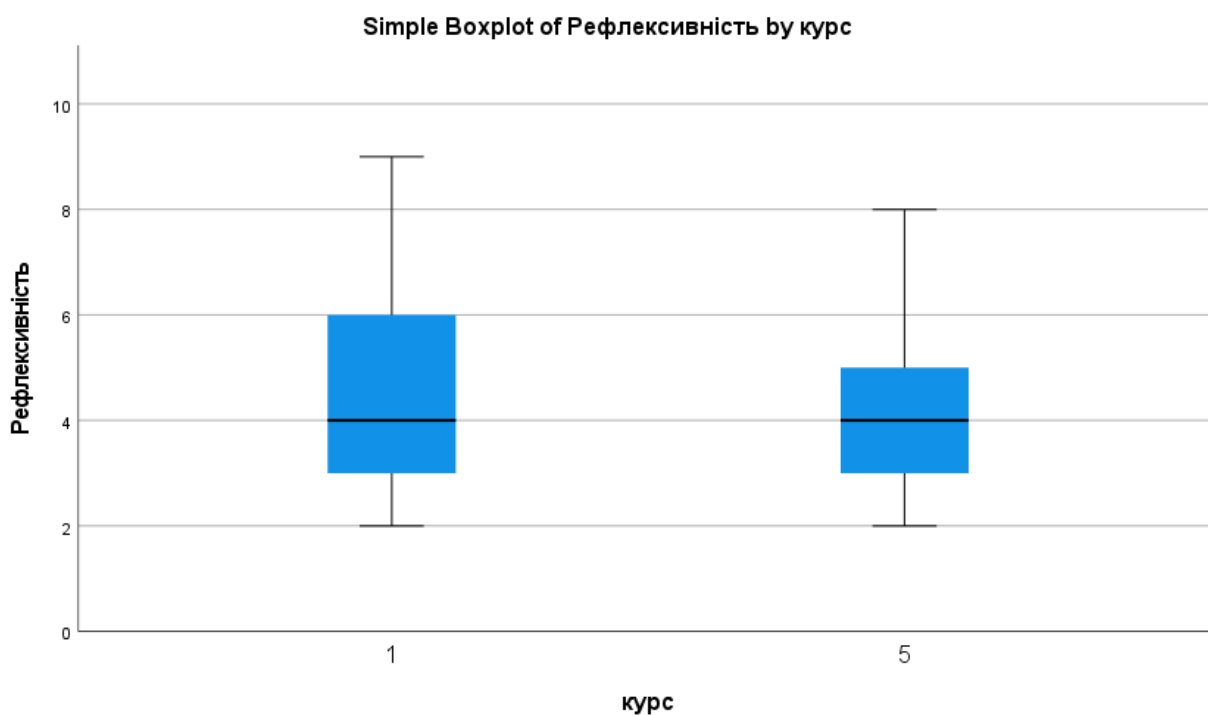


Detrended Normal Q-Q Plots





H1. Студенти 5 курсу мають вищий загальний рівень рефлексивності, ніж студенти 1 курсу.



Mann-Whitney Test

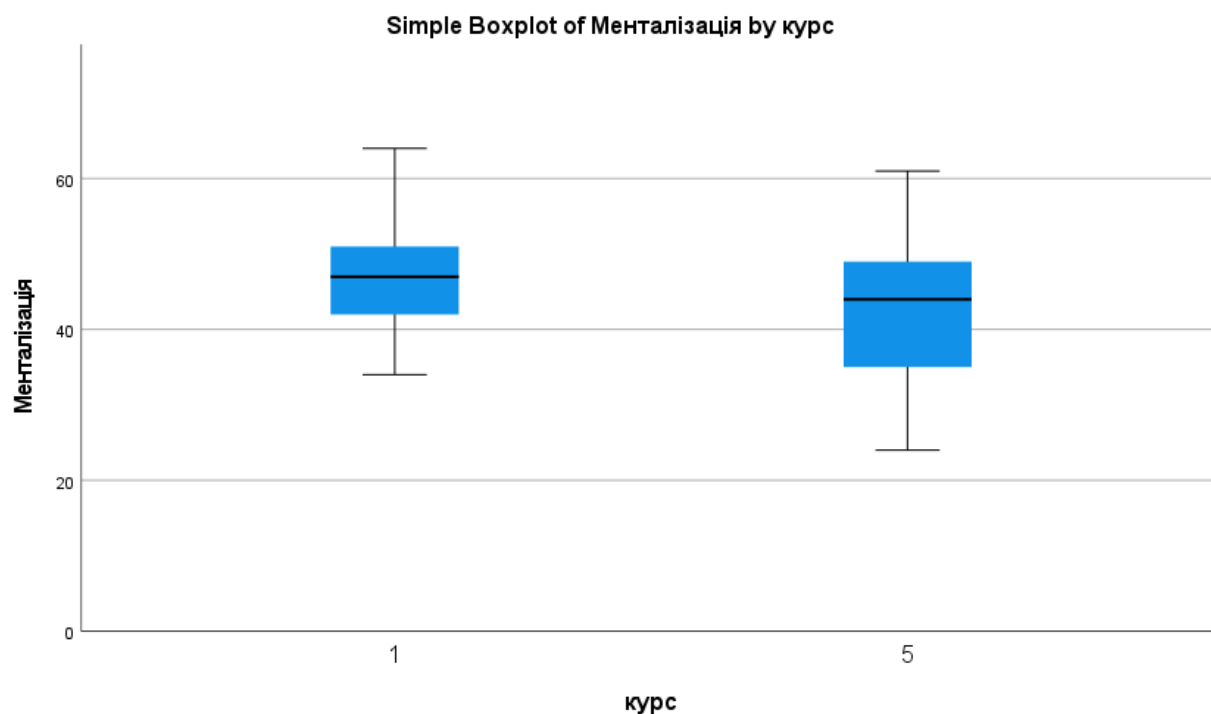
	Ranks			
	курс	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Рефлексивність	1	45	46.04	2072.00
	5	45	44.96	2023.00
	Total	90		

Test Statistics^a

Рефлексивність	
Mann-Whitney U	988.000
Wilcoxon W	2023.000
Z	-.201
Asymp. Sig. (2-tailed)	.840

a. Grouping Variable: курс

H2. Студенти 5 курсу мають вищу здатність до менталізації, ніж студенти 1 курсу.



Mann-Whitney Test

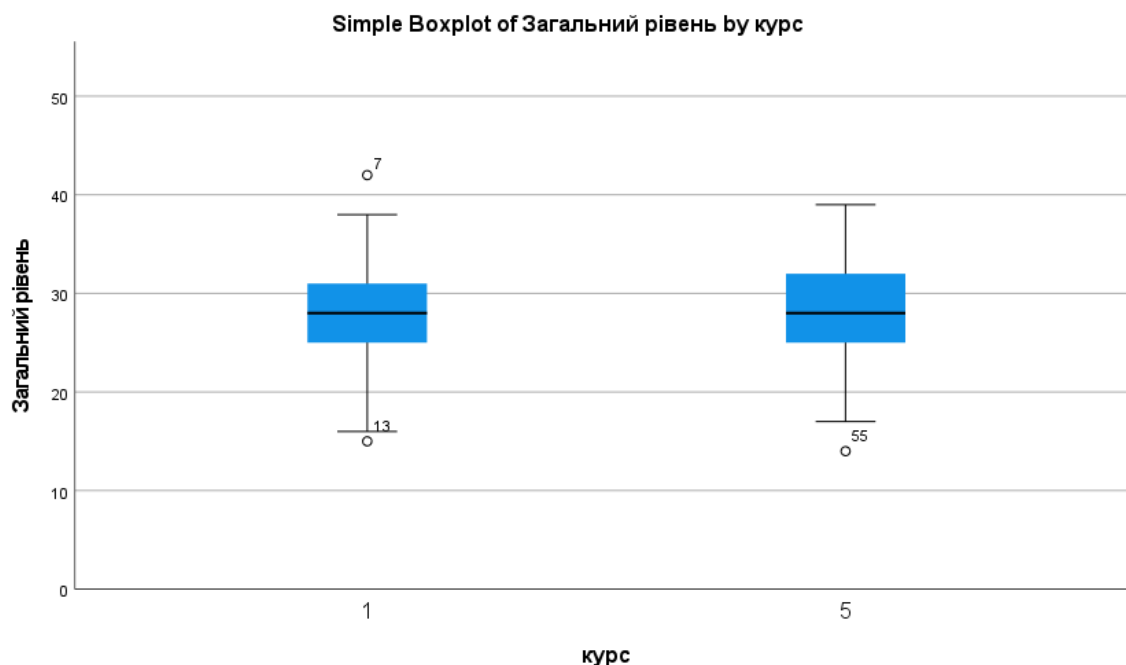
		Ranks		
	курс	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Менталізація	1	45	50.41	2268.50
	5	45	40.59	1826.50
	Total	90		

Test Statistics^a

Менталізація	
Mann-Whitney U	791.500
Wilcoxon W	1826.500
Z	-1.785
Asymp. Sig. (2-tailed)	.074

a. Grouping Variable: курс

НЗ. Студенти 5 курсу демонструють розвиненіший стиль саморегуляції порівняно з 1 курсом.



Mann-Whitney Test

		Ranks		
	курс	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Саморегуляція	1	45	43.50	1957.50

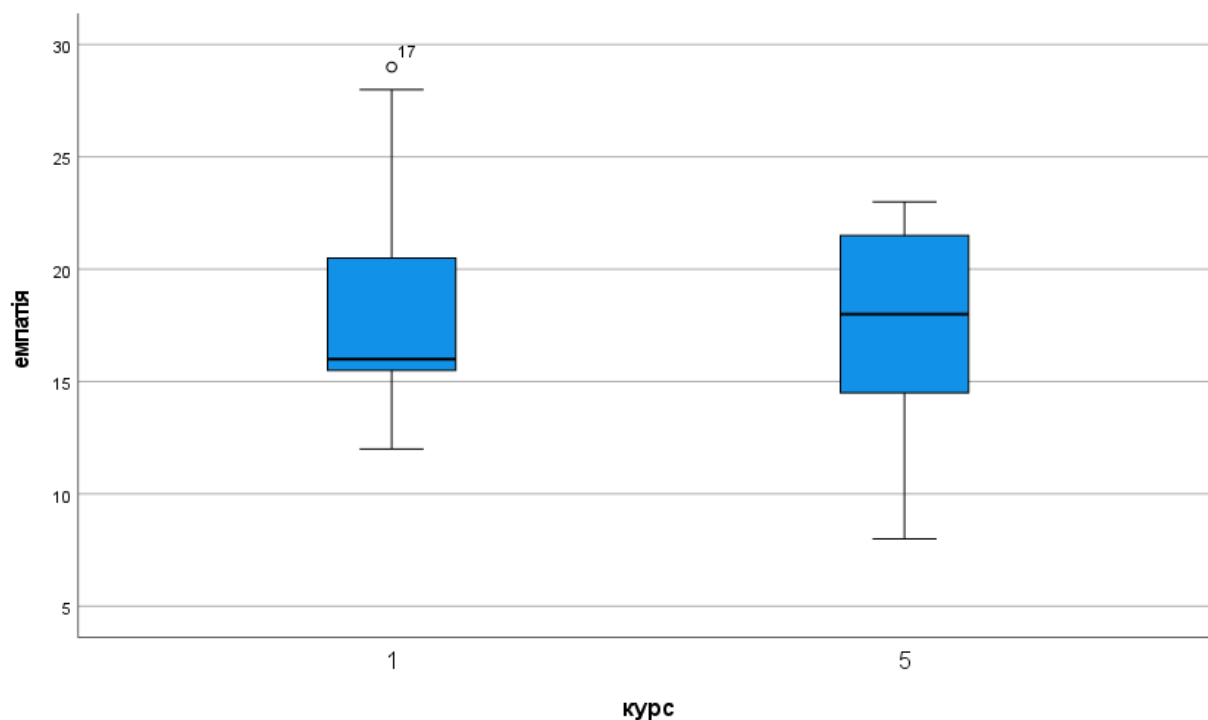
	5	45	47.50	2137.50
	Total	90		

Test Statistics^a

	Саморегуляція
Mann-Whitney U	922.500
Wilcoxon W	1957.500
Z	-.730
Asymp. Sig. (2-tailed)	.466

a. Grouping Variable: курс

Н4. У студентів-медиків 5 курсу рівень емпатії нижчий або не вищий, ніж у студентів 1 курсу (можливий ефект «емпатичного вигорання»).



Mann-Whitney Test

		Ranks		
	курс	N	Mean Rank	Sum of Ranks
емпатія	1	15	15.47	232.00
	5	15	15.53	233.00
	Total	30		

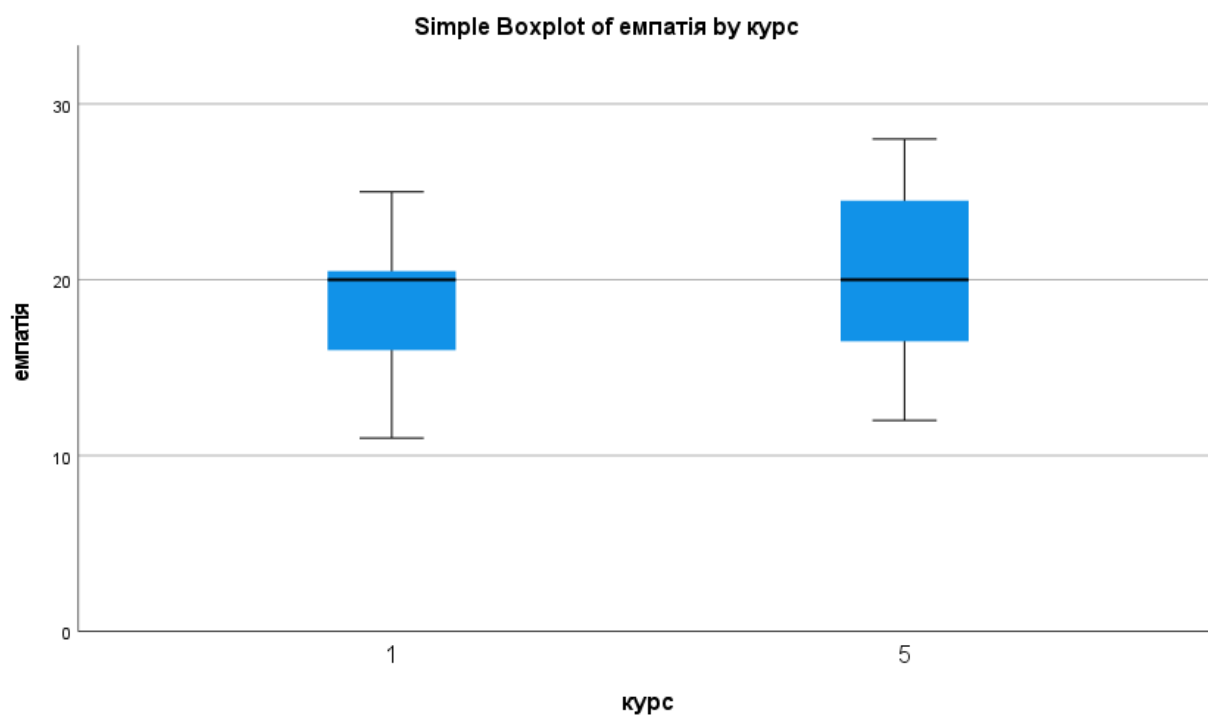
Test Statistics^a

емпатія	
Mann-Whitney U	112.000
Wilcoxon W	232.000
Z	-.021
Asymp. Sig. (2-tailed)	.983
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1.000 ^b

a. Grouping Variable: курс

b. Not corrected for ties.

H5. У студентів-психологів 5 курсу рівень емпатії вищий, ніж у студентів 1 курсу.



Mann-Whitney Test

Ranks				
	курс	N	Mean Rank	Sum of Ranks
емпатія	1	15	14.20	213.00
	5	15	16.80	252.00
	Total	30		

Test Statistics^a

емпатія	
Mann-Whitney U	93.000
Wilcoxon W	213.000
Z	-.814
Asymp. Sig. (2-tailed)	.416
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.436 ^b

a. Grouping Variable: курс

b. Not corrected for ties.

Н6. Ефект курсу на емпатію відрізняється за спеціальностями: у психологів - зростання, у медиків - зниження/стабільність, у програмістів - відсутність змін.

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
курс	1		45
	5		45
спец	1	22 Охорона здоров'я	30
	2	05 Соціальні та поведінкові науки	30
	3	12 Інформаційні технології	30

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Емпатія

курс	спец	Mean	Std. Deviation	N
1	22 Охорона здоров'я	18.13	5.041	15
	05 Соціальні та поведінкові науки	18.73	4.131	15
	12 Інформаційні технології	15.53	3.543	15
	Total	17.47	4.414	45
5	22 Охорона здоров'я	17.53	4.549	15

	05 Соціальні та поведінкові науки	20.33	4.938	15
	12 Інформаційні технології	15.80	4.475	15
	Total	17.89	4.928	45
Total	22 Охорона здоров'я	17.83	4.728	30
	05 Соціальні та поведінкові науки	19.53	4.547	30
	12 Інформаційні технології	15.67	3.968	30
	Total	17.68	4.656	90

Levene's Test of Equality of Error Variances^{a,b}

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Емпатія	Based on Mean	.629	5	84	.678
	Based on Median	.474	5	84	.795
	Based on Median and with adjusted df	.474	5	70.801	.794
	Based on trimmed mean	.604	5	84	.697

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.^{a,b}

a. Dependent variable: Емпатія

b. Design: Intercept + курс + спец + курс * спец

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Емпатія

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	247.789 ^a	5	49.558	2.475	.038
Intercept	28125.344	1	28125.344	1404.706	.000
курс	4.011	1	4.011	.200	.656
спец	225.356	2	112.678	5.628	.005
курс * спец	18.422	2	9.211	.460	.633
Error	1681.867	84	20.022		
Total	30055.000	90			
Corrected Total	1929.656	89			

a. R Squared = .128 (Adjusted R Squared = .077)

Post Hoc Tests спец

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Емпатія

Bonferroni

(I) спец	(J) спец	Mean Difference	Std. Error	Sig.
		(I-J)		
22 Охорона здоров'я	05 Соціальні та поведінкові науки	-1.70	1.155	.435
	12 Інформаційні технології	2.17	1.155	.193
05 Соціальні та поведінкові науки	22 Охорона здоров'я	1.70	1.155	.435
	12 Інформаційні технології	3.87*	1.155	.004
12 Інформаційні технології	22 Охорона здоров'я	-2.17	1.155	.193
	05 Соціальні та поведінкові науки	-3.87*	1.155	.004

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Емпатія

Bonferroni

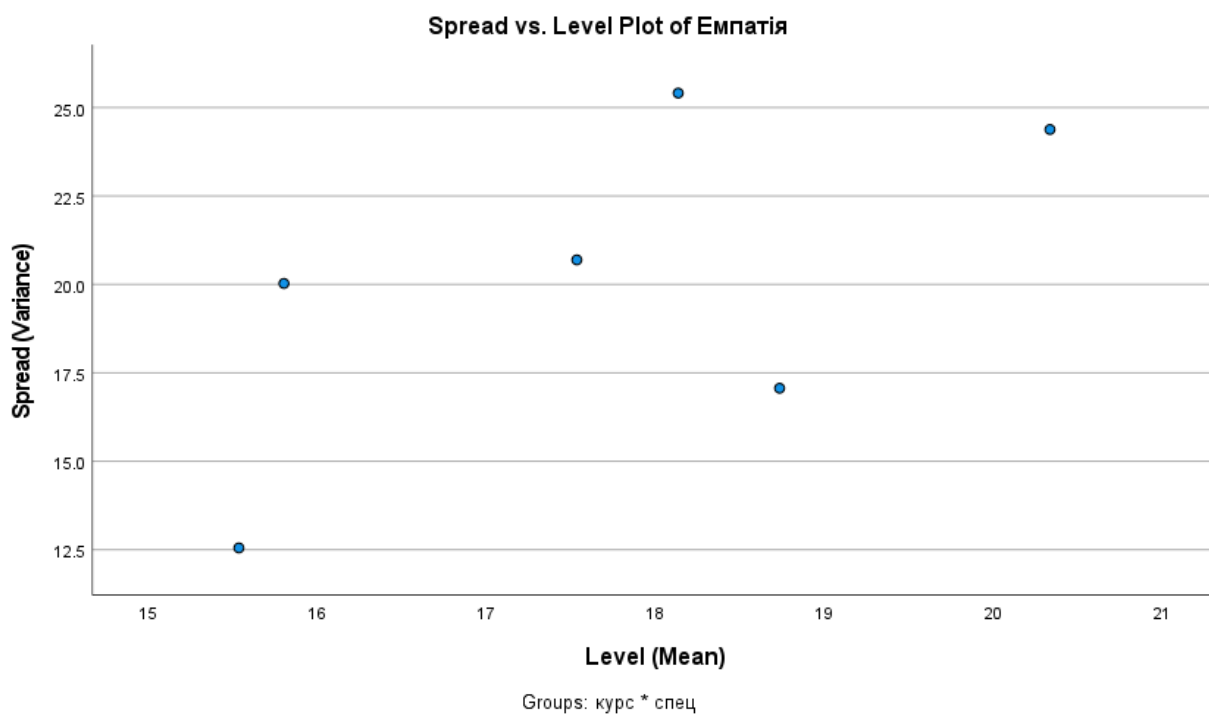
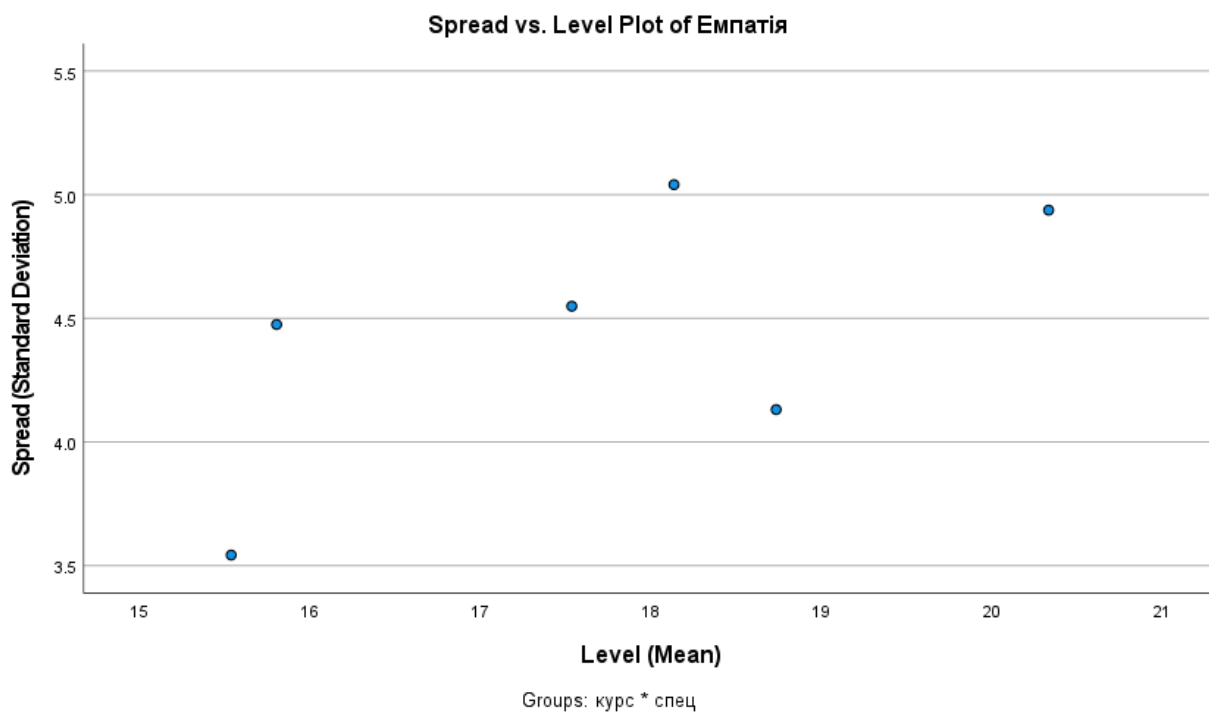
(I) спец	(J) спец	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
22 Охорона здоров'я	05 Соціальні та поведінкові науки	-4.52	1.12
	12 Інформаційні технології	-.66	4.99
05 Соціальні та поведінкові науки	22 Охорона здоров'я	-1.12	4.52
	12 Інформаційні технології	1.04	6.69
12 Інформаційні технології	22 Охорона здоров'я	-4.99	.66
	05 Соціальні та поведінкові науки	-6.69	-1.04

Based on observed means.

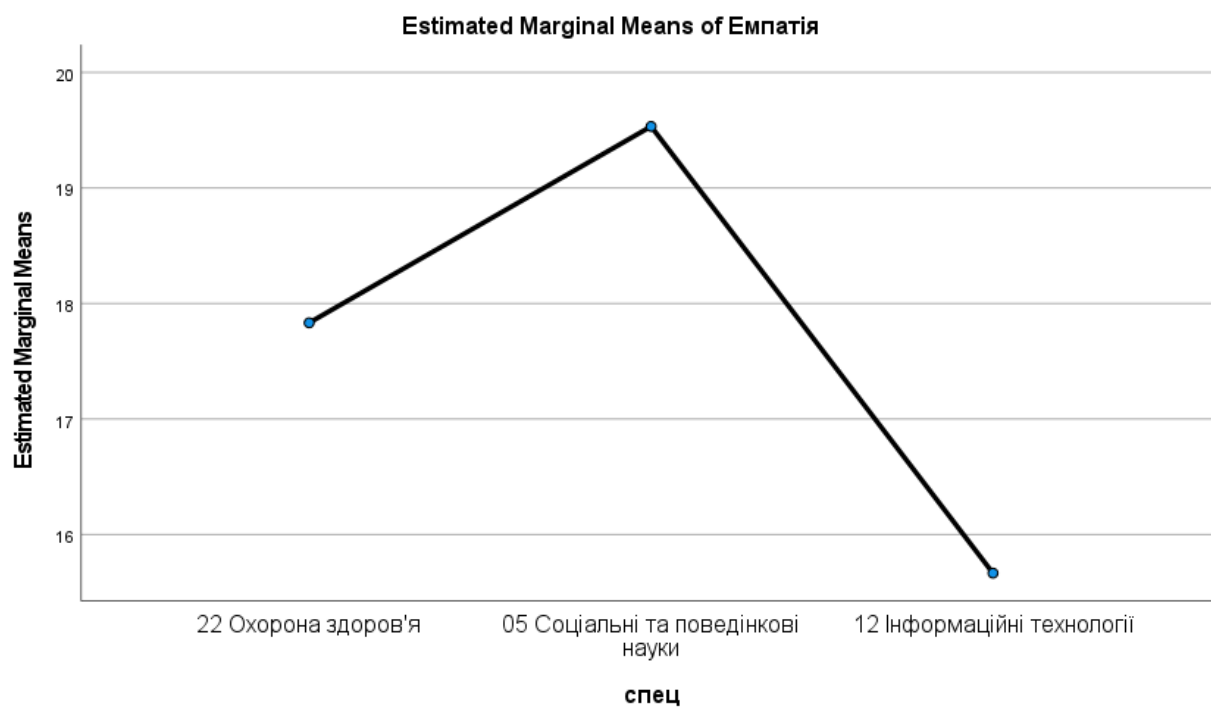
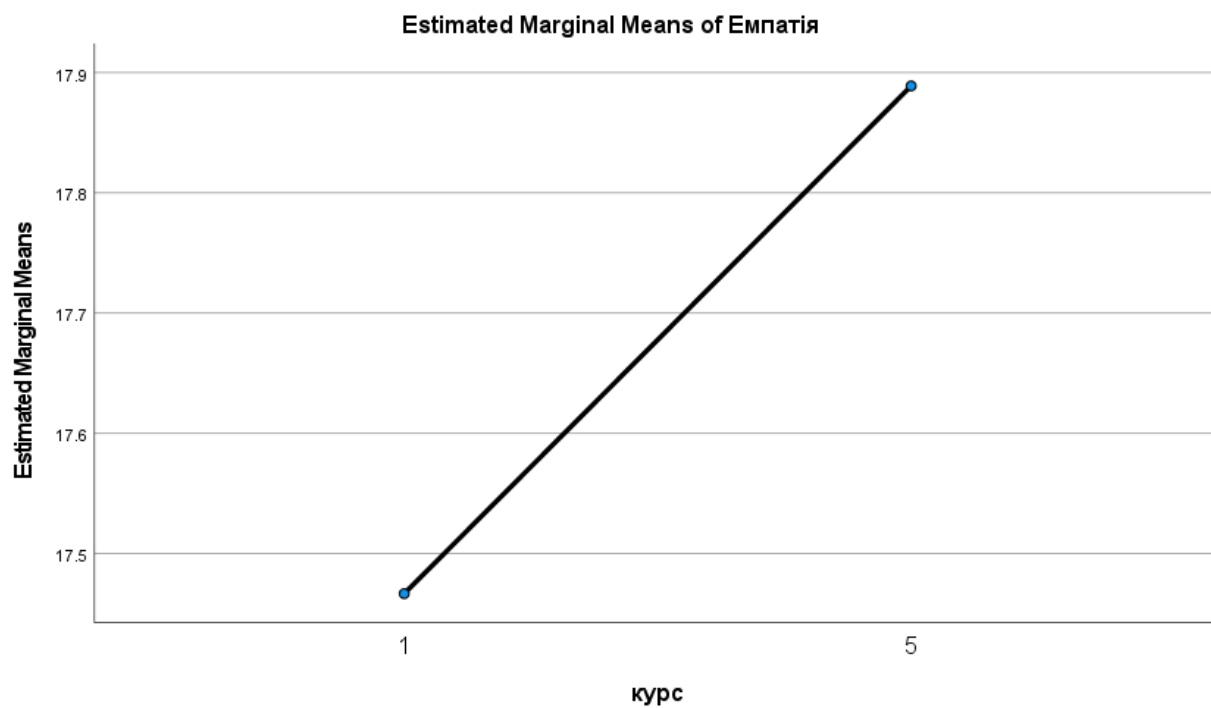
The error term is Mean Square(Error) = 20.022.

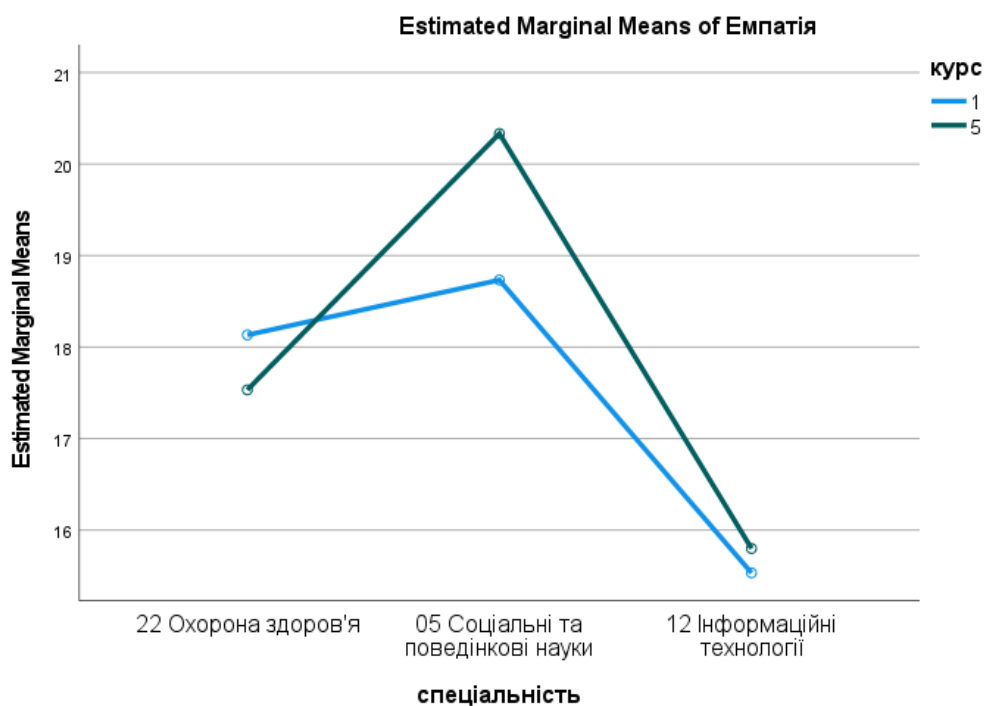
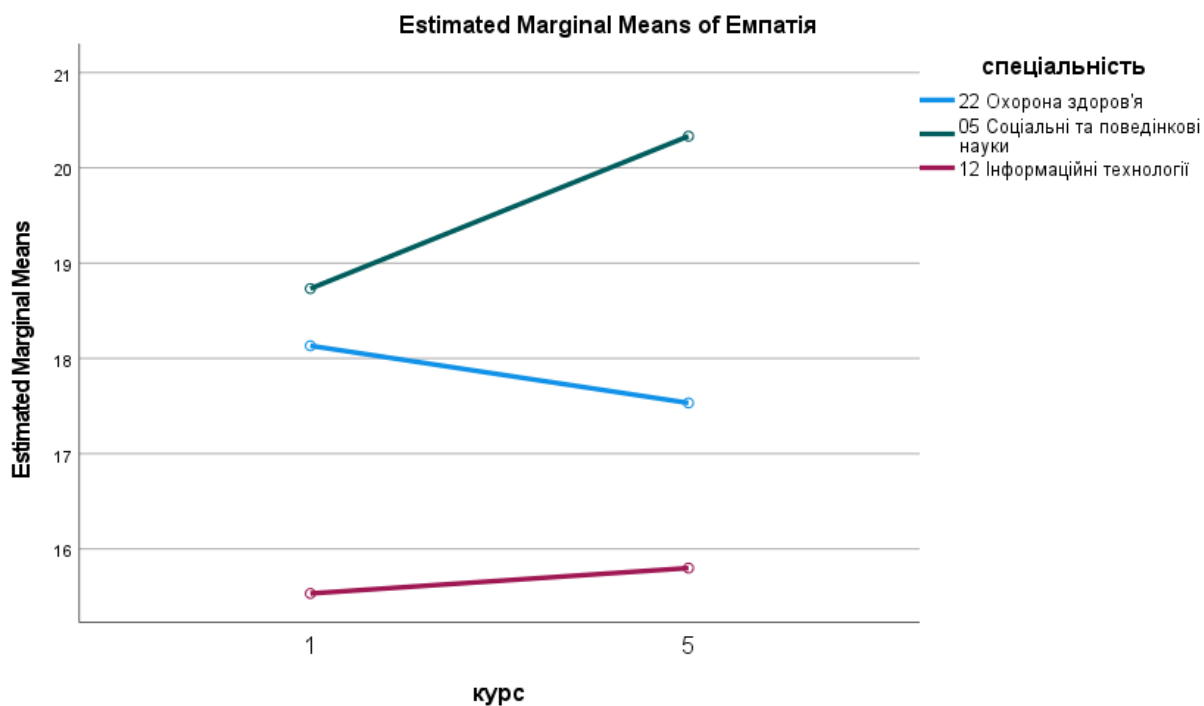
*. The mean difference is significant at the .05 level.

Spread-versus-Level Plots



Profile Plots





Н7. Ефект курсу на менталізацію виражений сильніше у психологів та медиків, ніж у програмістів.

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
курс	1	45

	5		45
спец	1	22 Охорона здоров'я	30
	2	05 Соціальні та поведінкові науки	30
	3	12 Інформаційні технології	30

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Менталізація

курс	спец	Mean	Std. Deviation	N
1	22 Охорона здоров'я	45.67	5.790	15
	05 Соціальні та поведінкові науки	47.60	8.244	15
	12 Інформаційні технології	47.07	6.995	15
	Total	46.78	6.967	45
5	22 Охорона здоров'я	44.87	8.314	15
	05 Соціальні та поведінкові науки	41.13	10.669	15
	12 Інформаційні технології	43.07	9.153	15
	Total	43.02	9.341	45
Total	22 Охорона здоров'я	45.27	7.051	30
	05 Соціальні та поведінкові науки	44.37	9.929	30
	12 Інформаційні технології	45.07	8.258	30
	Total	44.90	8.408	90

Levene's Test of Equality of Error Variances^{a,b}

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Менталізація	Based on Mean	1.672	5	84	.150
	Based on Median	1.520	5	84	.192
	Based on Median and with adjusted df	1.520	5	78.759	.193
	Based on trimmed mean	1.681	5	84	.148

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.^{a,b}

a. Dependent variable: Менталізація

b. Design: Intercept + курс + спец + курс * спец

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Менталізація

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	451.833 ^a	5	90.367	1.300	.272
Intercept	181440.900	1	181440.900	2609.647	.000
курс	317.344	1	317.344	4.564	.036
спец	13.400	2	6.700	.096	.908
курс * спец	121.089	2	60.544	.871	.422
Error	5840.267	84	69.527		
Total	187733.000	90			
Corrected Total	6292.100	89			

a. R Squared = .072 (Adjusted R Squared = .017)

Post Hoc Tests

спец

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Менталізація

Bonferroni

(I) спец	(J) спец	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22 Охорона здоров'я	05 Соціальні та поведінкові науки	.90	2.153	1.000
	12 Інформаційні технології	.20	2.153	1.000
05 Соціальні та поведінкові науки	22 Охорона здоров'я	-.90	2.153	1.000
	12 Інформаційні технології	-.70	2.153	1.000
12 Інформаційні технології	22 Охорона здоров'я	-.20	2.153	1.000
	05 Соціальні та поведінкові науки	.70	2.153	1.000

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Менталізація

Bonferroni

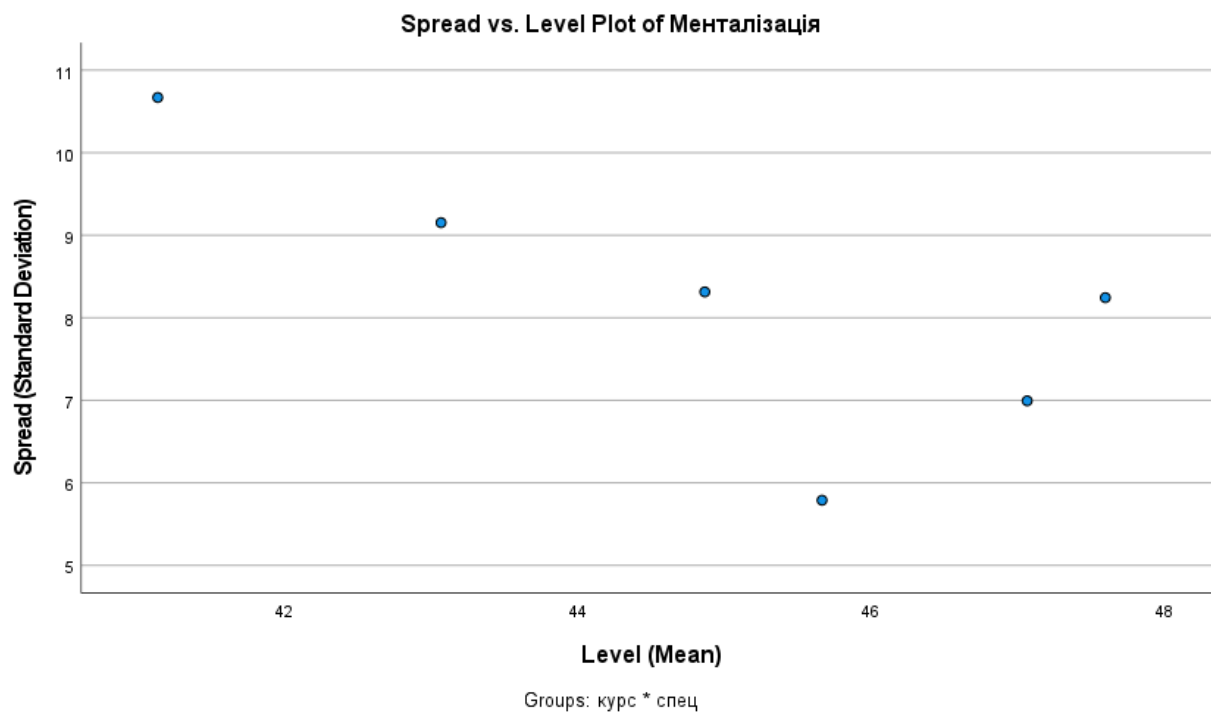
(I) спец	(J) спец	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
22 Охорона здоров'я	05 Соціальні та поведінкові науки	-4.36	6.16
	12 Інформаційні технології	-5.06	5.46
05 Соціальні та поведінкові науки	22 Охорона здоров'я	-6.16	4.36

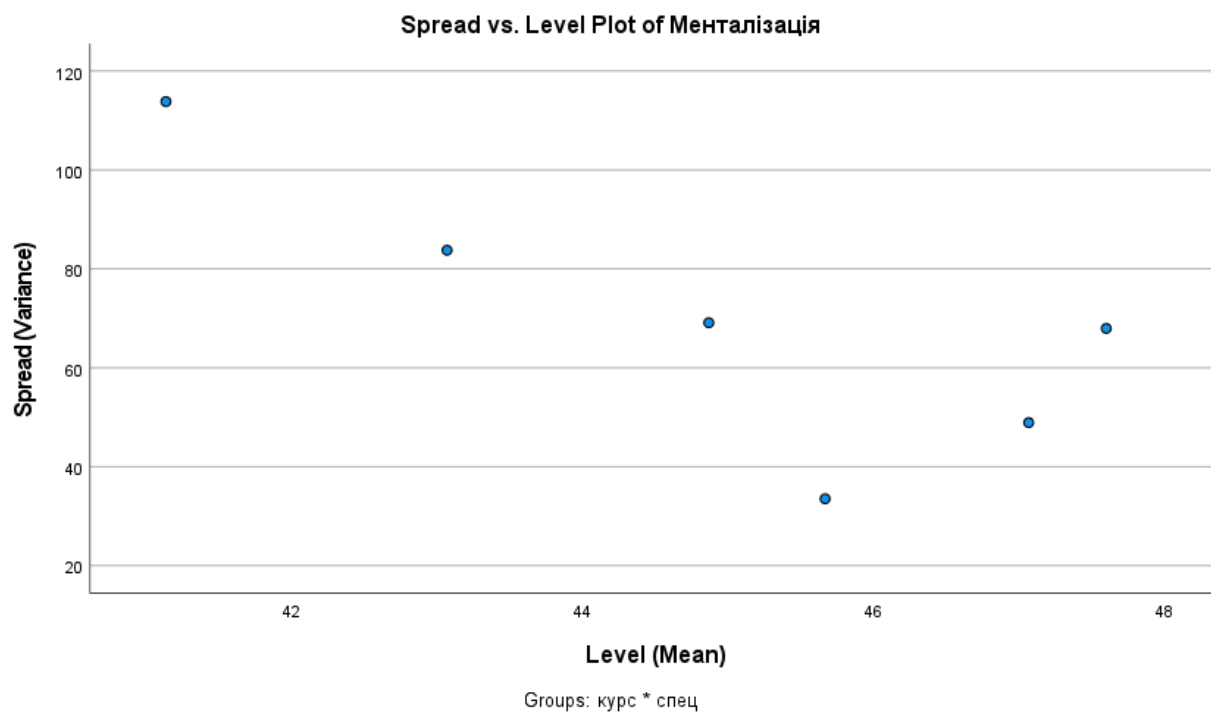
	12 Інформаційні технології	-5.96	4.56
12 Інформаційні технології	22 Охорона здоров'я	-5.46	5.06
	05 Соціальні та поведінкові науки	-4.56	5.96

Based on observed means.

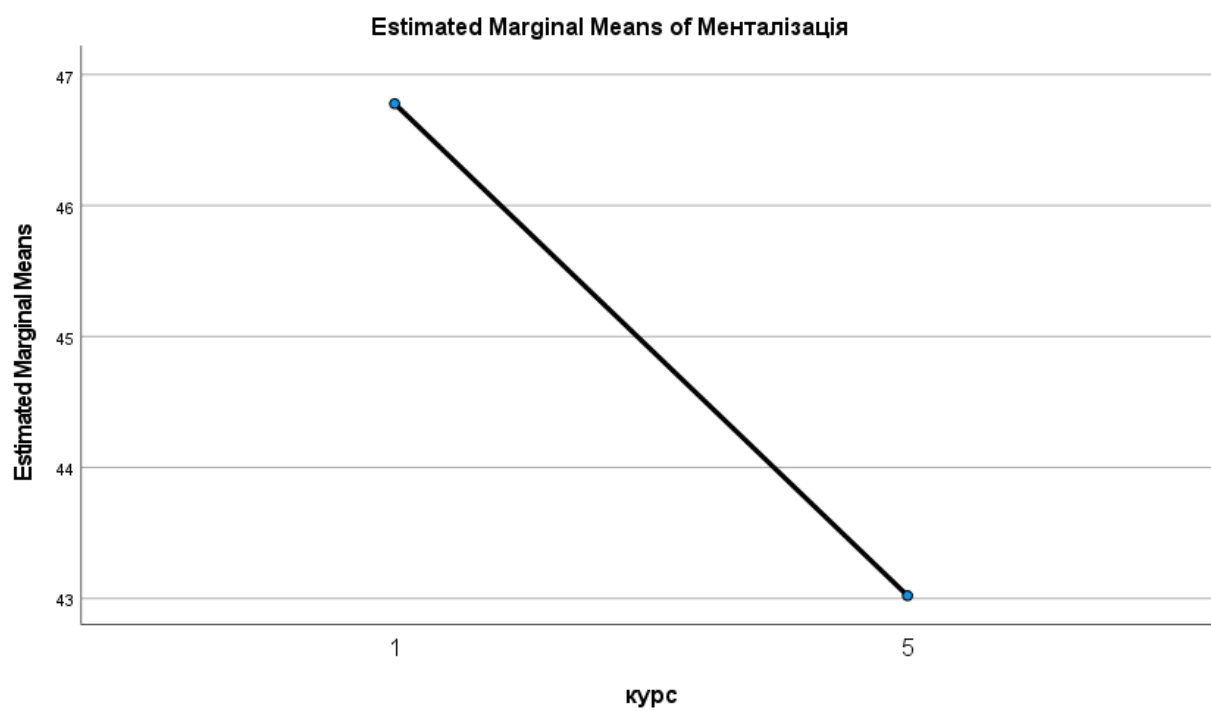
The error term is Mean Square(Error) = 69.527.

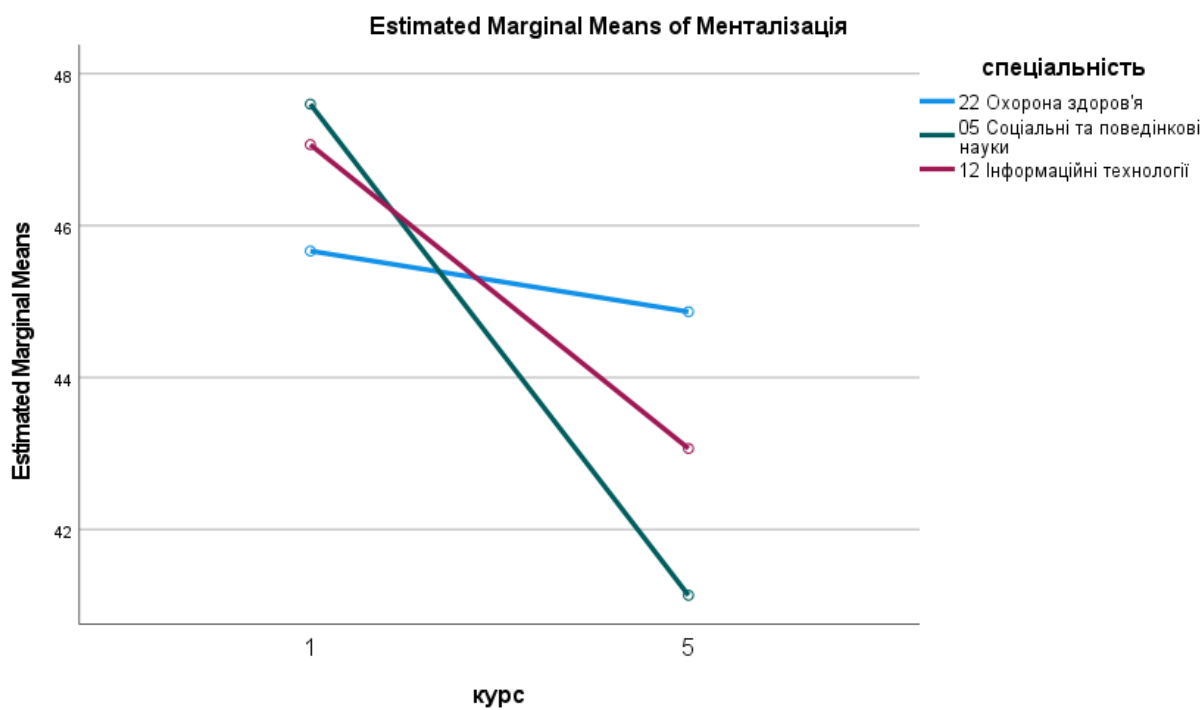
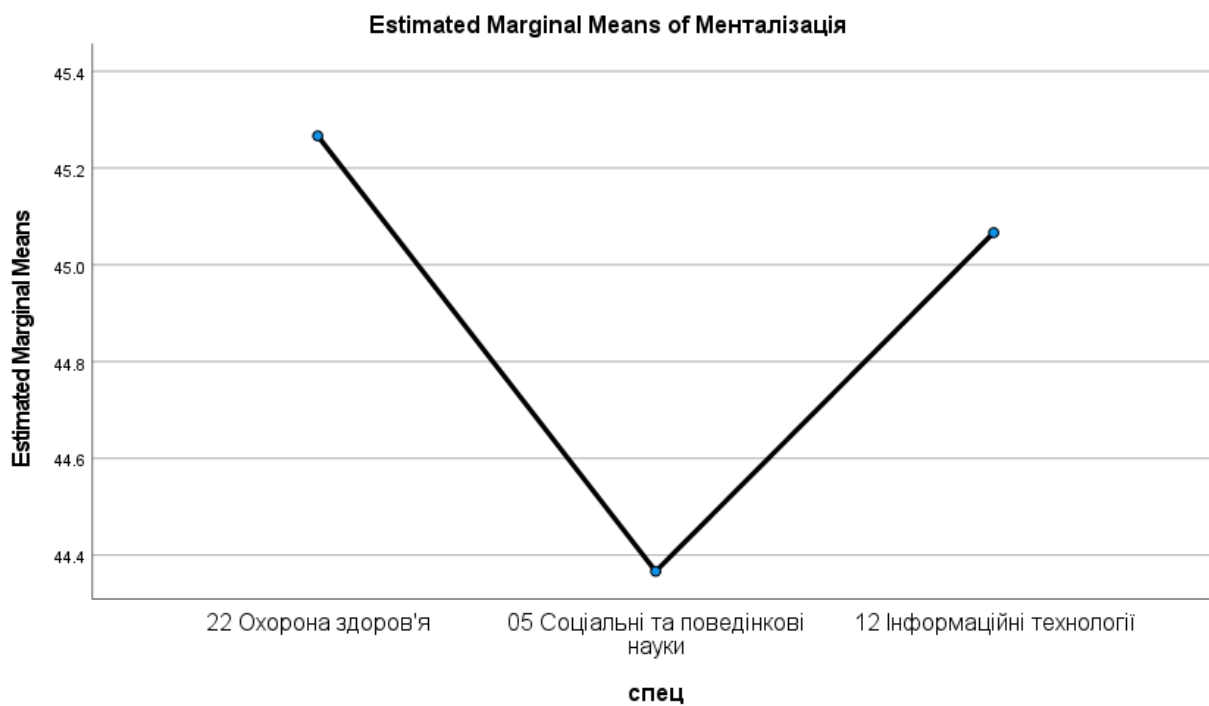
Spread-versus-Level Plots

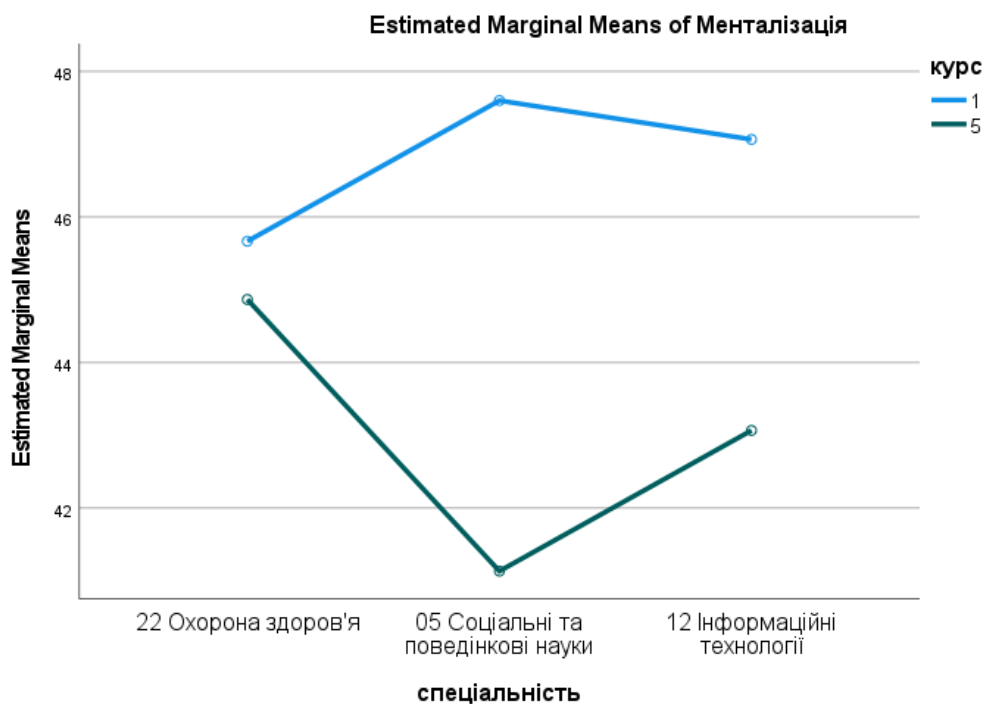




Profile Plots







Н8. Саморегуляція зростає від 1 до 5 курсів у всіх, але найбільший приріст спостерігається у студентів-медиків.

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
курс	1		45
	5		45
спец	1	22 Охорона здоров'я	30
	2	05 Соціальні та поведінкові науки	30
	3	12 Інформаційні технології	30

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Загальний рівень

курс	спец	Mean	Std. Deviation	N
1	22 Охорона здоров'я	29.13	5.579	15
	05 Соціальні та поведінкові науки	29.73	4.758	15
	12 Інформаційні технології	24.87	3.021	15
	Total	27.91	4.981	45
5	22 Охорона здоров'я	28.20	5.267	15
	05 Соціальні та поведінкові науки	28.93	6.892	15
	12 Інформаційні технології	29.47	4.868	15
	Total	28.87	5.635	45
Total	22 Охорона здоров'я	28.67	5.352	30
	05 Соціальні та поведінкові науки	29.33	5.833	30
	12 Інформаційні технології	27.17	4.617	30
	Total	28.39	5.310	90

Levene's Test of Equality of Error Variances^{a,b}

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Загальний рівень	Based on Mean	1.265	5	84	.287
	Based on Median	1.147	5	84	.342
	Based on Median and with adjusted df	1.147	5	73.438	.343
	Based on trimmed mean	1.267	5	84	.286

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.^{a,b}

a. Dependent variable: Загальний рівень

b. Design: Intercept + курс + спец + курс * спец

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Загальний рівень

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
--------	-------------------------	----	-------------	---	------

Corrected Model	243.922 ^a	5	48.784	1.809	.120
Intercept	72533.611	1	72533.611	2689.434	.000
курс	20.544	1	20.544	.762	.385
спец	73.889	2	36.944	1.370	.260
курс * спец	149.489	2	74.744	2.771	.068
Error	2265.467	84	26.970		
Total	75043.000	90			
Corrected Total	2509.389	89			

a. R Squared = .097 (Adjusted R Squared = .043)

Post Hoc Tests

спец

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Загальний рівень

Bonferroni

(I) спец	(J) спец	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
22 Охорона здоров'я	05 Соціальні та поведінкові науки	-.67	1.341	1.000
	12 Інформаційні технології	1.50	1.341	.799
05 Соціальні та поведінкові науки	22 Охорона здоров'я	.67	1.341	1.000
	12 Інформаційні технології	2.17	1.341	.330
12 Інформаційні технології	22 Охорона здоров'я	-1.50	1.341	.799
	05 Соціальні та поведінкові науки	-2.17	1.341	.330

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Загальний рівень

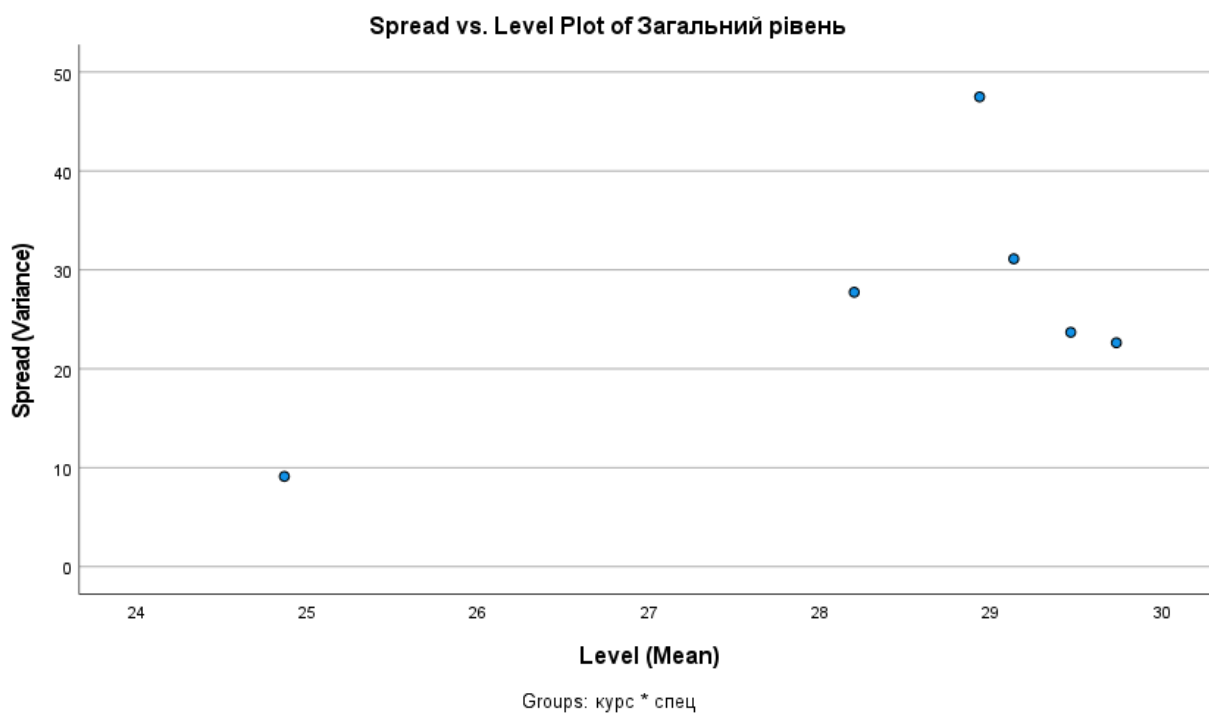
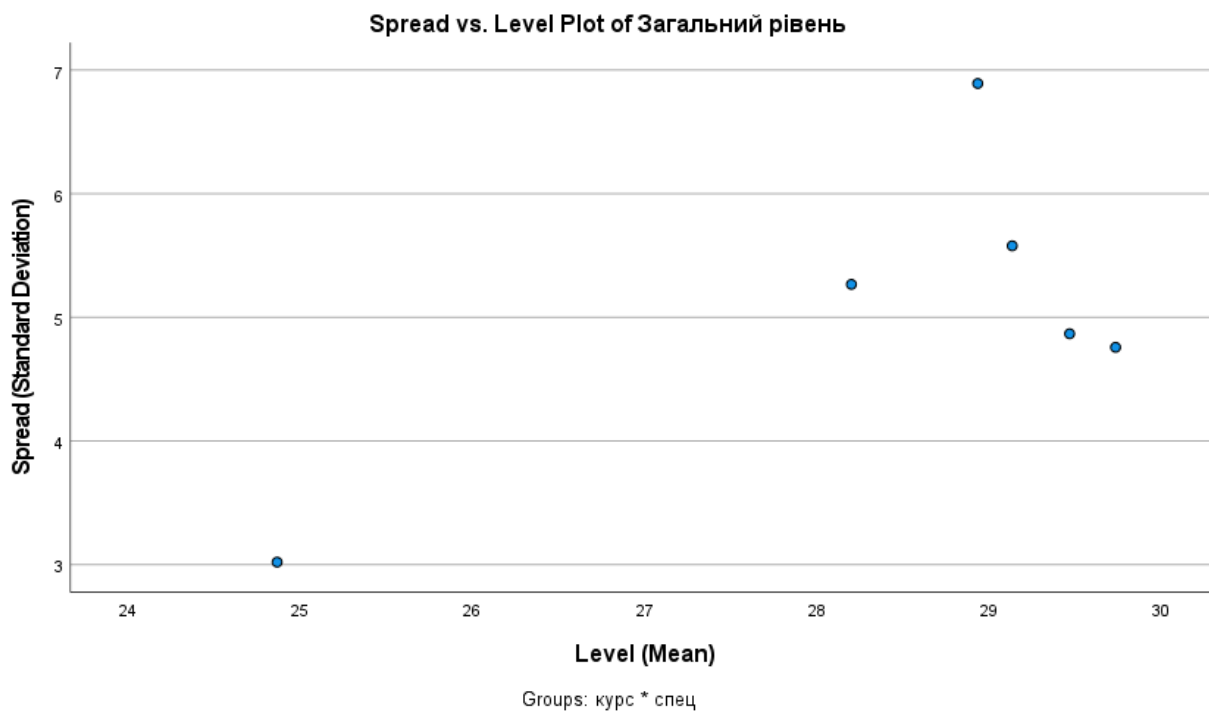
Bonferroni

(I) спец	(J) спец	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
22 Охорона здоров'я	05 Соціальні та поведінкові науки	-3.94	2.61
	12 Інформаційні технології	-1.78	4.78
05 Соціальні та поведінкові науки	22 Охорона здоров'я	-2.61	3.94
	12 Інформаційні технології	-1.11	5.44
12 Інформаційні технології	22 Охорона здоров'я	-4.78	1.78
	05 Соціальні та поведінкові науки	-5.44	1.11

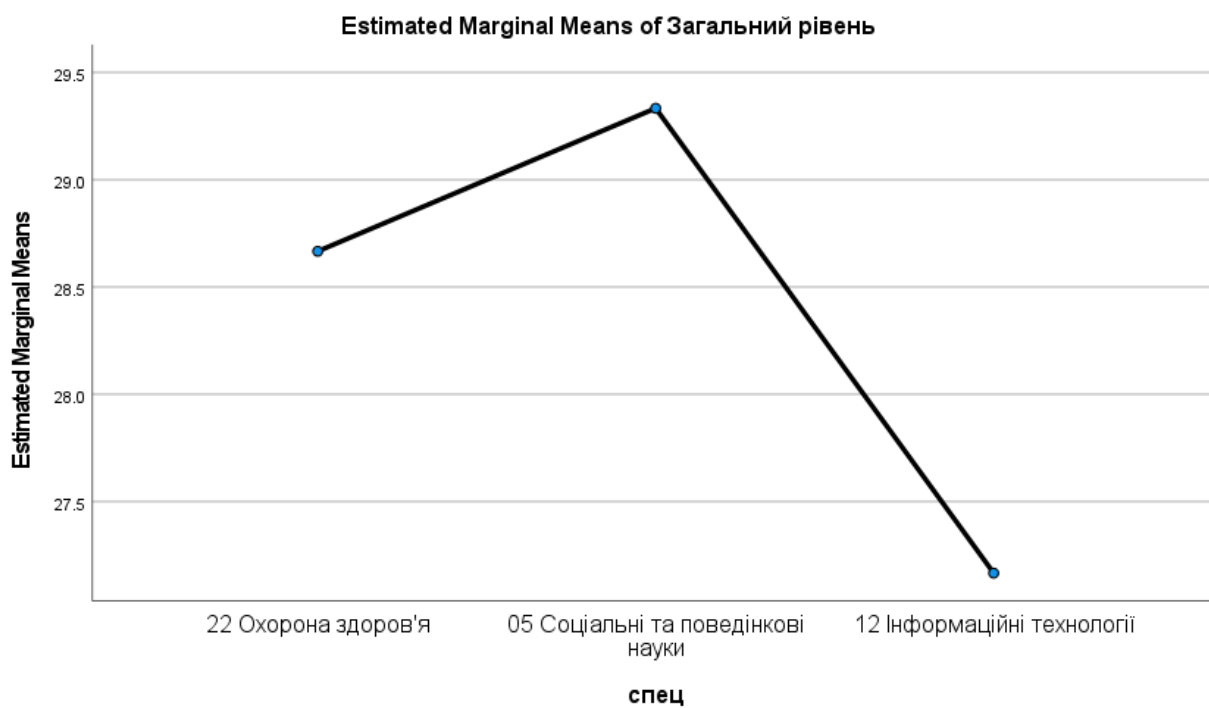
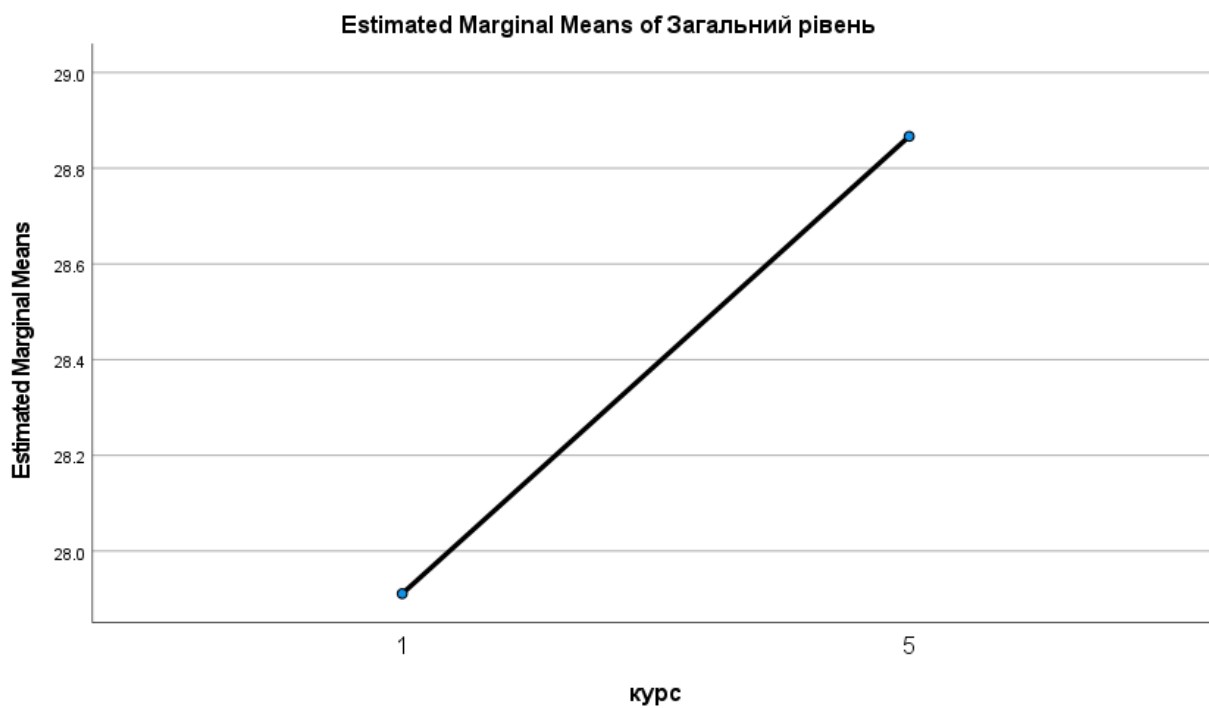
Based on observed means.

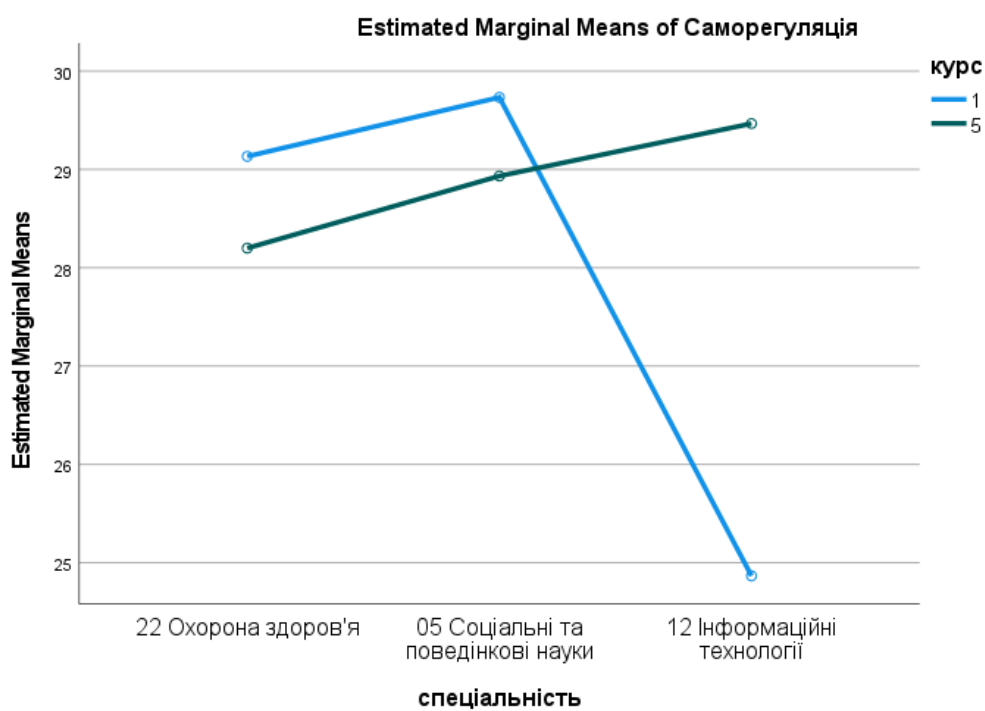
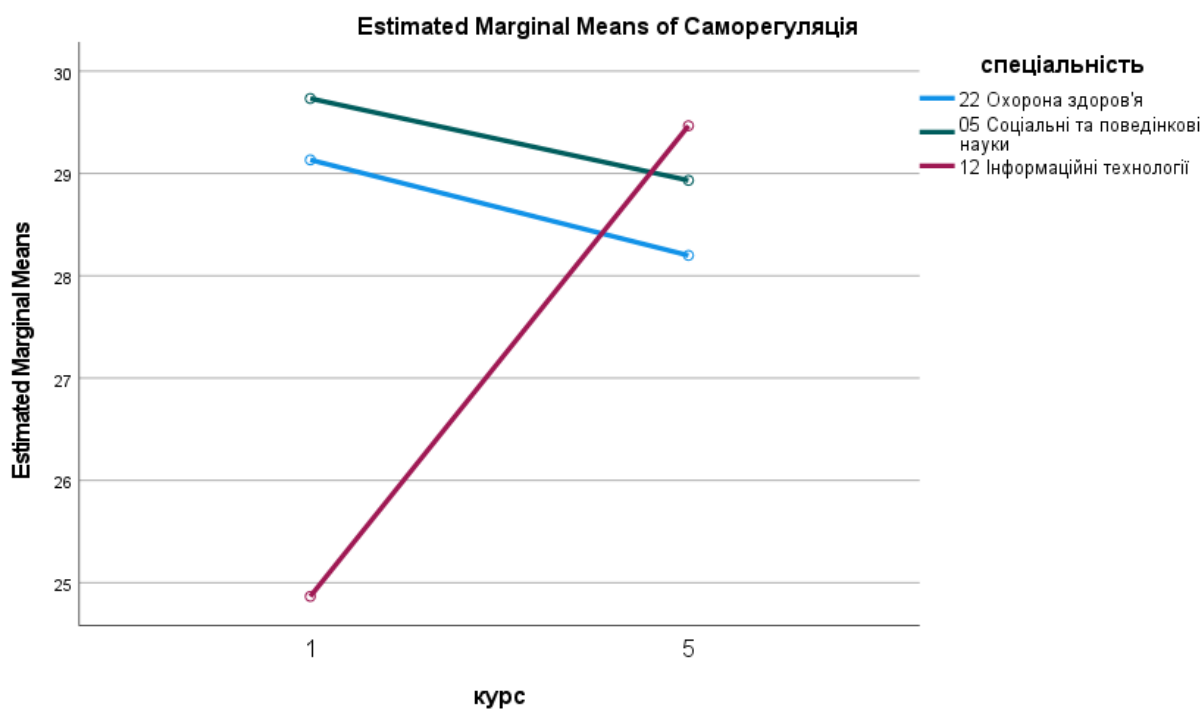
The error term is Mean Square(Error) = 26.970.

Spread-versus-Level Plots



Profile Plots





Дослідження кореляційних зв'язків

Nonparametric Correlations

Correlations

				Емпатія	Рефлексивність
Spearman's rho	Емпатія	Correlation Coefficient	1.000		.269*
		Sig. (2-tailed)	.		.010
		N	90		90
	Рефлексивність	Correlation Coefficient	.269*		1.000
		Sig. (2-tailed)	.010		.
		N	90		90
	Менталізація	Correlation Coefficient	-.021		.088
		Sig. (2-tailed)	.842		.412
		N	90		90
	Квазірефл	Correlation Coefficient	.365**		.296**
		Sig. (2-tailed)	.000		.005
		N	90		90
	Інтросп	Correlation Coefficient	.158		.205
		Sig. (2-tailed)	.138		.052
		N	90		90
	Загальний рівень	Correlation Coefficient	.191		.086
		Sig. (2-tailed)	.071		.422
		N	90		90

Correlations

		Менталізація	Квазірефл	Інтросп	
Spearman's rho	Емпатія	Correlation Coefficient	-.021	.365**	.158
		Sig. (2-tailed)	.842	.000	.138
		N	90	90	90
	Рефлексивність	Correlation Coefficient	.088	.296**	.205
		Sig. (2-tailed)	.412	.005	.052
		N	90	90	90

Менталізація	Correlation Coefficient	1.000	.402**	.493**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000
	N	90	90	90
Квазірефл	Correlation Coefficient	.402**	1.000	.470**
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000
	N	90	90	90
Інтроемп	Correlation Coefficient	.493**	.470**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.
	N	90	90	90
Загальний рівень	Correlation Coefficient	-.218*	-.111	-.253*
	Sig. (2-tailed)	.039	.299	.016
	N	90	90	90

Correlations

Загальний рівень

Spearman's rho	Емпатія	Correlation Coefficient	.191
		Sig. (2-tailed)	.071
		N	90
	Рефлексивність	Correlation Coefficient	.086
		Sig. (2-tailed)	.422
		N	90
	Менталізація	Correlation Coefficient	-.218*
		Sig. (2-tailed)	.039
		N	90
	Квазірефл	Correlation Coefficient	-.111
		Sig. (2-tailed)	.299
		N	90
	Інтроемп	Correlation Coefficient	-.253*

	Sig. (2-tailed)	.016
	N	90
Загальний рівень	Correlation Coefficient	1.000
	Sig. (2-tailed)	.
	N	90

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ «РОЗВИТОК МЕНТАЛІЗАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ»

Загальна характеристика тренінгу

Запропонований тренінг є складовою корекційно-розвивальної програми, спрямованої на розвиток перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти. Тренінг орієнтований на студентів психологічного напрямку підготовки та має на меті розвиток менталізації у поєднанні з професійною рефлексією як ключових компонентів психологічної компетентності майбутнього фахівця.

Тренінг розроблений з урахуванням сучасних підходів до менталізаційно-орієнтованої роботи та концепцій професійної рефлексії у психологічній підготовці [1; 2].

Мета тренінгу

Розвиток здатності до менталізації та системної професійної рефлексії у студентів-психологів шляхом усвідомлення власних і чужих психічних станів, аналізу професійно значущих ситуацій та формування рефлексивної позиції фахівця.

Завдання тренінгу

- актуалізація усвідомлення власних когнітивних та емоційних реакцій у міжособистісній взаємодії;
- розвиток здатності розрізняти факти, інтерпретації та припущення щодо психічних станів;
- формування навичок менталізаційного аналізу професійних ситуацій;
- розвиток системної рефлексії щодо власної професійної ролі;
- профілактика надмірної інтроспекції та професійної румінації.

Цільова аудиторія

Студенти 3–5 курсів психологічних спеціальностей.

Формат і тривалість

Форма роботи: груповий тренінг

Кількість учасників: 8–12 осіб

Тривалість: 90 хвилин

Теоретичне підґрунтя тренінгу

Тренінг базується на положеннях теорії менталізації (Р. Fonagy, А. Bateman), концепції системної рефлексії (А. Карпов, Д. Леонтьєв), а також підходах до формування професійної ідентичності психолога [1–4].

Структура та зміст тренінгу

1. Вступна частина (10–15 хв)

Мета: створення безпечного психологічного простору та актуалізація теми тренінгу.

Вправа «Професійна позиція»

Учасникам пропонується коротко відповісти на запитання:

– «Що означає для мене бути психологом?»

– «Які внутрішні стани у мене виникають у професійно складних ситуаціях?»

Після індивідуального обмірковування проводиться групове обговорення з фокусом на різноманітність внутрішніх реакцій.

Методичний коментар:

Вправа спрямована на актуалізацію рефлексивної позиції та підготовку до менталізаційної роботи [2].

2. Основна частина (60 хв)

Вправа 1. «Факт — інтерпретація — психічний стан» (15 хв)

Мета: розвиток навичок розрізнення об'єктивних фактів і суб'єктивних інтерпретацій.

Учасникам пропонується короткий професійний кейс (наприклад, фрагмент консультативної взаємодії). Завдання полягає у поетапному аналізі:

1. фактичних елементів ситуації;
2. власних інтерпретацій;
3. можливих психічних станів клієнта та психолога.

Теоретичне обґрунтування:

Подібні вправи широко застосовуються у менталізаційно-орієнтованому підході [1; 3].

Вправа 2. «Що він/вона міг(ла) думати?» (20 хв)

Мета: розвиток когнітивної менталізації та толерантності до невизначеності.

У малих підгрупах учасники аналізують складну міжособистісну ситуацію, формулюючи декілька альтернативних гіпотез щодо внутрішніх станів її учасників без оцінювання «правильності».

Методичний коментар:

Акцент робиться на принципі «не-знання», який є базовим для менталізаційного підходу [1].

Вправа 3. «Рефлексивна петля психолога» (25 хв)

Мета: інтеграція менталізації та системної рефлексії.

Учасникам пропонується проаналізувати власний досвід навчального консультування за схемою:

- ситуація;
- емоційні реакції;

- думки та інтерпретації;
- вплив цих процесів на поведінку;
- альтернативні способи реагування.

Теоретичне підґрунтя:

Вправа спирається на концепцію рефлексивної практики та диференціації типів рефлексії [4; 5].

3. Завершальна частина (15 хв)

Вправа «Мій професійний ресурс»

Учасникам пропонується завершити фрази:

- «Сьогодні я краще зрозумів(ла), що...»
- «Для моєї майбутньої професійної діяльності важливо...»

Проводиться коротке групове підсумування.

Очікувані результати тренінгу

- підвищення усвідомленості власних психічних процесів;
- розвиток менталізаційної позиції;
- зростання здатності до системної професійної рефлексії;
- зниження тенденцій до надмірної інтроспекції;
- формування більш цілісного професійного образу «Я-психолог».

Джерела, використані при розробці тренінгу

1. Bateman A., Fonagy P. *Mentalization-Based Treatment*. Oxford: Oxford University Press, 2016.
2. Allen J. G., Fonagy P., Bateman A. *Mentalizing in Clinical Practice*. Washington: APA, 2020.
3. Luyten P., Campbell C., Allison E., Fonagy P. Mentalizing in clinical psychology. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2020.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как метапсихическая характеристика личности. *Психологический журнал*. 2004.
5. Schön D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ «РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ, МЕНТАЛІЗАЦІЇ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»

Загальна характеристика тренінгу

Запропонований тренінг є складовою корекційно-розвивальної програми, спрямованої на розвиток перцептивно-рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти. Тренінг орієнтований на студентів медичних спеціальностей і має на меті розвиток емпатії, менталізації та саморегуляції як професійно значущих психологічних ресурсів майбутнього лікаря.

Актуальність проведення тренінгу зумовлена особливостями професійної підготовки студентів-медиків, яка характеризується високим рівнем навчального та емоційного навантаження, регулярним контактом із темами хвороби, болю та страждання, а також необхідністю прийняття рішень в умовах невизначеності. У таких умовах збереження емпатії та розвиток навичок саморегуляції мають важливе значення для профілактики професійного вигорання та формування ефективної взаємодії з пацієнтами [1; 2].

Мета тренінгу

Сприяти розвитку збалансованої емпатії, менталізаційної позиції та навичок саморегуляції у студентів медичних спеціальностей з урахуванням специфіки клінічної та навчальної діяльності.

Завдання тренінгу

- підвищення усвідомленості власних емоційних реакцій у професійно значущих ситуаціях;
- розвиток здатності розуміти психічні стани пацієнтів без надмірного емоційного залучення;
- формування навичок когнітивної менталізації у клінічному контексті;
- розвиток саморегуляції в умовах стресу та дефіциту часу;
- профілактика емоційного виснаження та дезадаптивних форм рефлексії.

Цільова аудиторія

Студенти 3–6 курсів медичних спеціальностей.

Формат і тривалість

Форма роботи: груповий тренінг

Кількість учасників: 8–12 осіб

Тривалість: 90 хвилин

Теоретичне підґрунтя тренінгу

Тренінг ґрунтується на сучасних дослідженнях емпатії в медичній освіті (М. Neumann, J. Shapiro), менталізаційно-орієнтованому підході (Р. Fonagy, А.

Bateman), а також концепціях саморегуляції та емоційної регуляції у професійній діяльності лікаря [1–5].

Структура та зміст тренінгу

1. Вступна частина (10–15 хв)

Мета: формування безпечної атмосфери, актуалізація професійного контексту.

Вправа «Бути лікарем»

Учасникам пропонується відповісти на запитання:

– «Які внутрішні стани у мене виникають під час спілкування з пацієнтами?»

– «Що для мене є найскладнішим у цій взаємодії?»

Після індивідуального осмислення проводиться коротке групове обговорення.

Методичний коментар:

Вправа сприяє усвідомленню емоційного навантаження професії та підготовці до подальшої роботи [2].

2. Основна частина (60 хв)

Вправа 1. «Емоції лікаря» (15 хв)

Мета: розвиток емоційної усвідомленості та диференціації власних почуттів.

Учасникам пропонується перелік типових клінічних ситуацій (повідомлення складного діагнозу, контакт із тривожним пацієнтом, обмеження часу). Завдання полягає у визначенні власних емоційних реакцій та їх можливого впливу на поведінку.

Теоретичне обґрунтування:

Подібні вправи використовуються у програмах розвитку емоційної компетентності лікарів [3].

Вправа 2. «Погляд пацієнта» (20 хв)

Мета: розвиток когнітивної емпатії та менталізації у клінічному контексті.

У малих групах учасники аналізують клінічний кейс із позиції пацієнта, формулюючи можливі думки, страхи та очікування. Наголошується на багатоваріантності інтерпретацій та відсутності «єдино правильної» відповіді.

Методичний коментар:

Вправа відповідає принципам менталізаційно-орієнтованого підходу та розвитку когнітивної емпатії [4].

Вправа 3. «Межі емпатії» (25 хв)

Мета: формування навичок збереження емпатії без емоційного виснаження.

Учасникам пропонується обговорити ситуації, у яких співпереживання переходить у надмірне емоційне залучення, та визначити індивідуальні сигнали перевантаження. Після цього формується перелік стратегій саморегуляції (короткі паузи, внутрішній діалог, переключення уваги).

Теоретичне підґрунтя:

Вправа ґрунтується на сучасних дослідженнях емпатії та професійного вигорання в медицині [1; 2].

3. Завершальна частина (15 хв)

Вправа «Мій ресурс лікаря»

Учасникам пропонується завершити фрази:

- «Для збереження професійної ефективності мені важливо...»
- «Я можу підтримувати себе у складних ситуаціях, використовуючи...»

Проводиться коротке групове підсумування.

Очікувані результати тренінгу

- підвищення рівня усвідомленості власних емоційних реакцій;
- розвиток когнітивної емпатії у взаємодії з пацієнтами;
- формування менталізаційної позиції у клінічному мисленні;
- покращення навичок саморегуляції;
- зниження ризику емоційного виснаження.

Джерела, використані при розробці тренінгу

1. Neumann M., et al. Empathy in health care students and physicians. *Academic Medicine*. 2020.
2. Shapiro J., et al. Professionalism, empathy, and burnout in medical education. *Medical Teacher*. 2020.
3. Decety J., Cowell J. M. Empathy in medicine. *Current Opinion in Psychology*. 2020.
4. Bateman A., Fonagy P. *Mentalization-Based Treatment*. Oxford: Oxford University Press, 2016.
5. Gross J. J. Emotion regulation. *Annual Review of Psychology*. 2015.