

Психологія

НАУКОВІ ПРАЦІ МАУП



МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

ПСИХОЛОГІЯ

SCIENTIFIC WORKS
OF INTERREGIONAL ACADEMY
OF PERSONNEL MANAGEMENT

PSYCHOLOGY

Випуск 3 (52), 2021



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

Редакційна колегія

Грись А. М., доктор психологічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту міжнародних відносин і соціальних наук, Міжрегіональна Академія управління персоналом (головний редактор)

Карпенко З. С., доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогічної та вікової психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Крупельницька Л. Ф., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Павлюк М. М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Міжрегіональна Академія управління персоналом

Попович І. С., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Херсонський державний університет

Раєвська Я. М., доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України

Хміляр О. Ф., доктор психологічних наук, професор, начальник кафедри суспільних наук, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

Dr hab **Mirucka Beata**, Professor, Faculty of Education, University of Białystok (Białystok, Poland)

«Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія» включено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») на підставі Наказу МОН України від 27 вересня 2021 року № 1017 (додаток 3). Спеціальність: 053 – Психологія.

Затверджено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом 27.10.2021 (протокол № 6)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 24778-14718Р, видане Міністерством юстиції України 21.04.2021 р.

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)
Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

DOI: 10.32689/maup.psych

Наукові праці МАУП. Психологія. 2021. Вип. 3 (52). Київ : Міжрегіональна Академія управління персоналом, 2021. 186 с.

Публікуються статті науковців, які досліджують актуальні проблеми розвитку психології. Для науковців, викладачів, студентів та всіх, кого цікавить розвиток психологічної науки в Україні.

ЗМІСТ

Аліна БАХВАЛОВА ПРОФЕСІЙНА САМООЦІНКА ЖУРНАЛІСТА ЯК ІНТЕГРУЮЧЕ УТВОРЕННЯ ЙОГО ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ.....	7
Олена БЕЗЛУЦЬКА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я СУДНОВОГО ОФЦЕРА ЯК ВАГОМА СКЛАДОВА ЧАСТИНА БЕЗПЕКИ СУДНОПЛАВСТВА.....	15
Світлана БІЛОЗЕРСЬКА ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	20
Світлана БОНДАРЕВИЧ, Лілія СУСЛІК ВПЛИВ ҐЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ.....	27
Юлія ВАКУЛЕНКО РОЛЬ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	36
Тетяна ВАКУЛІЧ, Тетяна САФІР ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У ЖІНОК ІЗ СЕКСУАЛЬНИМИ ДИСФУНКЦІЯМИ.....	44
Ангеліна КАЙЗЕРОВА ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ТРЕНУВАЛЬНОЇ ТА ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПОРТСМЕНІВ З ХУДОЖНЬОЇ ГІМНАСТИКИ.....	51
Євгенія КАЛЮЖНА, Світлана ГАЙДАЄНКО КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ФАКТОР ДИСГАРМОНІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	56
Євгенія КУЗІНА ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ВПЛИВУ.....	63
Ольга ЛОГВИСЬ ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ ПЕДАГОГА.....	68
Умханы Рафик кызы МАМЕДОВА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА В СЕМЬЕ.....	76
Тетяна НАДВИНИЧНА ОЦІНКА ТА КОНТРОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ В ЗВО: ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ВИМІР.....	82
Віолетта НАДИЧ, Антоніна ГРИСЬ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО РОЛЬОВІ СТОСУНКИ МІЖ ПОДРУЖЖЯМ ЗАЛЕЖНО ВІД ТИПУ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ.....	89
Павло НЕСТЕРЕНКО ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДУШІ ЯК ПРЕДМЕТУ ПСИХОЛОГІЇ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ М. ГРОТА.....	101
Zhanna NOVIKOVA FEATURES OF THE EMOTIONS OF THE PSYCHOLOGIST STUDENTS THE FIRST YEAR-STUDY DURING PERIOD OF ONLINE EDUCATION.....	109

Світлана ПОЗНЯК МОТИВАТОРИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	116
Яна ПОНОМАРЕНКО ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	122
Яна РАЄВСЬКА, Ольга СОЛЯКОВА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС.....	127
Ольга САВИЦЬКА, Тетяна ЯБЛОНСЬКА ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СИТУАЦІЇ ЕКЗАМЕНУ СТУДЕНТАМИ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ.....	133
Віра СИНЯКОВА ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАМІСНОГО БАТЬКІВСТВА.....	140
Оксана СКНАР ДОСВІД СТВОРЕННЯ ОПИТУВАЛЬНИКА ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ЯК ЧИННИКА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	146
Світлана ТАФІНЦЕВА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ «ГЕНДЕРНА ПСИХОЛОГІЯ».....	155
Ірина ФАЛОВСЬКА НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ БАТЬКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ ДЦП.....	162
Сатиба Эфенди кызы ФЕХРАТЛЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО «Я»-ОБРАЗА.....	167
Альона ЧАБАНЬ ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДСНС.....	174
Олена ЧІЛКІНА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	180

CONTENTS

Alina BAKHVALOVA JOURNALISTS' PROFESSIONAL SELF-ESTEEM AS AN INTEGRATING FACTOR OF INDIVIDUALITY.....	7
Olena BEZLUTSKA MENTAL HEALTH OF A NAVIGATION OFFICER AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF NAVIGATION SAFETY.....	15
Svitlana BILOZERSKA PERSONAL QUALITIES AS THE BASIS FOR FORMATION OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF A FUTURE TEACHER.....	20
Svitlana BONDAREVYCH, Lilia SUSLYK THE INFLUENCE OF GENDER STEREOTYPES ON THE FORMATION OF PERSONALITY SELF-ASSESSMENT.....	27
Yuliia VAKULENKO THE ROLE OF SENSORY INTEGRATION THERAPY IN THE SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER.....	36
Tetiana VAKULICH, Tetiana SAFIR STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF THE EMOTIONAL DISORDERS PROGRAM IN WOMEN WITH SEXUAL DYSFUNCTIONS.....	44
Anhelina KAIZEROVA PSYCHOLOGICAL BARRIERS TRAINING AND COMPETITIVE ACTIVITIES ATHLETES IN ARTISTIC ACTIVITY.....	51
Yevheniia KALIUZHNA, Svitlana HAIDAENKO COMPUTER ADDICTION AS A FACTOR OF DISHARMONY OF INTERPERSONAL RELATIONS IN ADOLESCENCES.....	56
Yevheniia KUZINA AGE FEATURES OF INFORMATION COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF INFORMATION INFLUENCE.....	63
Olha LOHVYS THE PHENOMENON OF LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF THE PSYCHOLOGY OF TEACHER WORK.....	68
Umkhany Rafik MAMMADOVA DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A CHILD IN THE FAMILY.....	76
Tetiana NADVYNYCHNA EVALUATION AND CONTROL OF PROFESSIONAL TRAINING FOR COMPETENT SPECIALIST IN HEI: PSYCHODIAGNOSTIC RESEARCH.....	82
Violetta NADYCH, Antonina HRYS THE PECULIARITIES OF IDEAS ABOUT ROLE DIVISION BETWEEN SPOUSES DEPENDING ON WORLDVIEW TYPES.....	89
Pavlo NESTERENKO HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF THE SOUL AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGY IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF M. GROT.....	101
Zhanna NOVIKOVA FEATURES OF THE EMOTIONS OF THE PSYCHOLOGIST STUDENTS THE FIRST YEAR-STUDY DURING PERIOD OF ONLINE EDUCATION.....	109

Svitlana POZNYAK MOTIVATORS OF UNIVERSITY STUDENTS' CITIZENSHIP COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	116
Yana PONOMARENKO FEATURES OF THE TIME PERSPECTIVE OF POLICE OFFICER'S WITH DIFFERENT LEVELS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION.....	122
Yana RAIEVSKA, Olha SOLIAKOVA DEVELOPMENT OF EMOTIONAL PERSONALITY COMPETENCE: THEORETICAL DISCOURSE.....	127
Olha SAVYTSKA, Tetiana YABLONSKA FEATURES OF THE PERCEPTION OF THE EXAM SITUATION BY STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ANXIETY.....	133
Vira SYNIAKOVA PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF SUBSTITUTIONAL PARENTING.....	140
Oksana SKNAR THE EXPERIENCE OF CREATING A QUESTIONNAIRE FOR DETERMINING THE FEATURES OF THE INTERACTION OF PARENTS AND CHILDREN AS A FACTOR OF CIVIC COMPETENCE.....	146
Svitlana TAFINTSEVA FORMS OF ORGANIZATION OF STUDENTS' TRAINING WHEN STUDYING THE EDUCATIONAL COMPONENT "GENDER PSYCHOLOGY".....	155
Irina FALOVSKAYA SCIENTIFIC APPROACHES TO THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL STATE OF PARENTS WITH CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY.....	162
Satiba Efendi FEHRATLY PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DYNAMICS OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF TEACHERS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL "I"-IMAGE.....	167
Alona CHABAN THE MAIN COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICERS OF THE SES.....	174
Olena CHILIKINA PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE WORK MOTIVATION.....	180

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.1>**Аліна БАХВАЛОВА**

аспірантка кафедри загальної психології факультету психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
пр. Глушкова, 2-А, м. Київ, Україна, 03680
ORCID: 0000-0002-2828-2981

Alina BAKHVALOVA

PhD Student at General Psychology Department of the Faculty of Psychology,
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
2A Hlushkov Avenue, Kyiv, Ukraine, 03680
ORCID: 0000-0002-2828-2981

ПРОФЕСІЙНА САМООЦІНКА ЖУРНАЛІСТА ЯК ІНТЕГРУЮЧЕ УТВОРЕННЯ ЙОГО ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

JOURNALISTS' PROFESSIONAL SELF-ESTEEM AS AN INTEGRATING FACTOR OF INDIVIDUALITY

Теорія інтегральної індивідуальності Мерліна В.С. широко використовується дослідниками, оскільки дозволяє системно підійти до вивчення особистості. У даній статті феномен професійної самооцінки та інтегральної індивідуальності поєднуються в рамках дослідження особистості журналіста, а метою статті є обґрунтування професійної самооцінки у якості системотвірного елементу індивідуальності. Для реалізації цієї мети було досліджено властивості кожного із трьох рівнів інтегральної індивідуальності, а також складові частини професійної самооцінки. Після обчислення інтегрального показника професійної самооцінки був застосований метод часткових кореляцій, який дозволяє обрахувати кореляції між індивідуально-психологічними властивостями різних рівнів, виключаючи при цьому вплив професійної самооцінки на них. Порівняння результатів кореляційного аналізу та методу часткових кореляцій показало, що під впливом професійної самооцінки зв'язки між різними рівнями інтегральної індивідуальності змінюються: розпадаються старі та формуються нові. Наприклад, в ергічності з'являється зв'язок із емоційною стабільністю та спокоєм, але зникає зв'язок із рішучістю, що робить цю властивість основою для розвитку самоконтролю – важливої для журналіста професійної якості. Також вибудовуються зв'язки між конформністю та гуманістичними цінностями (милосердя та любов'ю), отже, конформізм стає механізмом соціалізації у професійній групі. Нарешті, цінність соціальної активності втрачає свій зв'язок із низькою моральною нормативністю і перестає бути виявом бунтарського духу, а стає засобом реалізації власної життєвої позиції. Така трансформація зв'язків підтверджує, що професійна самооцінка є системотвірною міжрівневою структурою, інтегруючим елементом індивідуальності. Новизна роботи полягає в об'єднанні кількох конструктів, що раніше вивчалися окремо, в рамках одного дослідження інтегральної індивідуальності журналіста. Результати дослідження мають прикладне значення, адже робота із професійною самооцінкою матиме вплив на особистість журналіста в цілому.

Ключові слова: психічні властивості, соціально-психологічні властивості, міжрівневі структури.

Merlin's theory of integral individuality is often used by researchers as a methodological basis because it allows approaching the study of personality systematically. The phenomenon of professional self-esteem and integral individuality are combined in this study of the journalist's personality. The article aims to substantiate professional self-esteem as a system-forming element of individuality. To achieve this goal, the properties of the integral individuality three levels', as well as the components of professional self-esteem were studied. After calculating the integrated indicator of professional self-esteem, the method of partial correlations was used. The last allows calculating correlations between individual psychological properties of different levels, excluding the professional self-esteem influence on them. A comparison of classic correlation results and the results of the partial correlations showed that under the influence of professional self-esteem, the relationships between different integral individuality levels change: old ones fall apart and new ones are formed. For example, ergonicity connects with emotional stability and confidence, but its connection with determination falls apart, which makes this property the basis for self-control development and self-control is an important professional quality for a journalist. In addition, the links between conformity (group-orientation) and humanistic values (charity and love) are built, so conformism becomes a mechanism of socialization in a professional group. Finally, the value of social activity loses its connection with low moral standards (low rule-consciousness) and ceases to be a manifestation of a rebellious spirit but becomes a means of realizing one's position in life. The transformations of these relationships confirm that professional self-esteem is a system-forming inter-level structure, an individuality-integrating element. The work novelty is connection of the several previously described constructs in one research of the journalist's integral individuality. The study results have practical application because working with professional self-esteem will impact on journalist's personality.

Key words: mental properties, socio-psychological properties, interlevel structures.

Постановка проблеми. Дослідження суб'єкта діяльності, відповідаючи запитам із практики та науковим принципам, має бути системним та охоплювати усі рівні детермінації. Саме така системність є основою теорії інтегральної індивідуальності Мерліна В.С., в якій людина постає як єдність організму, психіки та соціально-психологічних властивостей. Даний підхід досить популярний у вітчизняній науці загалом, у тому числі для дослідження представників різних професій. Зазначена системність допомагає вивчити як вроджені властивості нервової системи та темпераменту, так і набуті риси, що можна використати як у цілях профвідбору, так і при створенні рекомендацій щодо саморозвитку та самовдосконалення самих професіоналів.

У ході попереднього вивчення професійної самооцінки журналістів та її детермінант постало запитання щодо того, чи може цей феномен виступити інтегральним утворенням індивідуальності? Складність і, водночас, цікавість даного дослідження полягає у тому, що зазначена у заголовку статті тема є місцем перетину кількох різних конструктів: інтегральної індивідуальності (дала – II), професійної самооцінки та, власне, особистісних і професійних якостей самих журналістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Коротко розглянемо результати дослідження кожного із зазначених вище напрямків. По-перше, проблема дослідження II та її системотвірного елементу. У ролі останнього можуть виступати: стиль діяльності [2; 5], навчальна активність [1], а також мотивація досягнення, цінності і т.д. [4]. Системотвірним або інтегруючим елементом індивідуальності може виступити такий конструкт, під впливом якого зв'язки між властивостями різних рівнів змінюються: розриваються деякі старі та формуються нові [5; 12]. Теорія інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна, в якій три рівні індивідуально-психологічних властивостей (організму, психічних та соціально-психологічних індивідуальних властивостей) об'єднуються у ієрархічну систему за допомогою системотвірних характеристик, використовується у якості методологічної основи для численних досліджень особистості. Щоправда, дослідження індивідуальності професійного журналіста поки що не ввійшло у ці ряди.

Якщо ж говорити про дослідження, в яких предметом виступають індивідуально-психологічні властивості професійних журналістів, то серед них можна виділити кілька основних тематичних груп: 1) дослідження пов'язані із впливом несприятливих обставин на психо-

логічне благополуччя журналіста [14], розвитком посттравматичного стресового синдрому [15], психічних розладів [13], копінгових механізмів для боротьби із стресом [17] тощо; 2) дослідження окремих індивідуально-психологічних властивостей, як-от, креативності [7], довіри [10], професійно-важливих якостей [9], цінностей та ролей [16] тощо; 3) створення ґрунтовних портретів особистості журналіста, близьких до професіограм [3; 6; 18].

Перші дві групи сконцентровані на дослідженні досить вузького предмета, якоїсь конкретної якості або властивості, тоді як третя містить переважно теоретичні, а не емпіричні розробки. Водночас проблема вивчення особистості професіонала, як зазначено вище, потребує системного підходу, що підкреслює як Дзялошинський І.М., так і Корконосенко С.Г. Останній, описуючи журналіста, неодноразово згадує про «індивідуальність автора», його «індивідуальну неповторність» та особливості письма, очевидно, маючи на увазі таку характеристику як індивідуальний стиль діяльності [6].

Отже, системний підхід Мерліна В.С. із інтегруючою ланкою видається надійною методологічною основою для дослідження особистості журналіста. Професійна самооцінка у цьому випадку відіграє роль центрального елементу професійної Я-концепції, а також впливає на рівень загальної успішності [8]. Саме такої точки зору у розумінні професійної самооцінки дотримується Реан А.О., актуалізуючи структуру цього феномена, виділяючи у ньому особистісний та операційно-діяльнісний аспекти, а також самооцінку потенціалу і результату [11]. Однак залишається без відповіді запитання: чи здатна професійна самооцінка виступити системотвірним елементом II?

Мета статті. Обґрунтувати статистично професійну самооцінку у якості інтегруючого утворення у структурі індивідуальності.

Виклад основного матеріалу. Задля пошуку відповіді на основне запитання даного дослідження було обрано такі психодіагностичні методики:

– опитувальник структури темпераменту Русалова (система індивідуальних властивостей організму за Мерліним В.С.);

– 16-факторний опитувальника Р. Кеттела (система індивідуальних психічних властивостей);

– методика СОІНТ-2 (діагностика соціального інтелекту) Каліної Н.Ф. та методика діагностики ціннісних орієнтацій особистості Бубнової С.С. (система індивідуальних соціально-психологічних властивостей);

– методика дослідження професіоналізму журналіста Закірзянової Л.А. (операційно-діяльнісний аспект професійної самооцінки);

– авторська методика дослідження професійно-важливих якостей журналіста (особистісний аспект);

– методика «Мотивація кар'єри», шкала «Кар'єрна інтуїція» (самооцінка потенціалу);

– методика «Інтегральна задоволеність працею» Фетискіна Н.П. (самооцінка результату).

До дослідження було запрошено професійних журналістів із стажем, у середньому, 9 років. Кількість досліджуваних становила 110 людей (83 жінки, 27 чоловіків), у середньому, віком 31 рік.

Обробка результатів передбачала, по-перше, створення єдиного показника професійної самооцінки. Якщо самооцінка результату та потенціалу були представлені двома окремими змінними, то операційно-діяльнісний та особистісний аспект – ні. Для отримання окремих показників за цими аспектами необхідно було використати факторний аналіз, знизивши розмірність даних (восьми шкал для операційно-діялісного та трьох – для особистісного аспекта) до одного фактора. На наступному етапі показники чотирьох складових частин професійної самооцінки були об'єднані у один, загальний. Саме цей загальний показник і використовувався в подальших операціях.

Отже, для того, щоб виступити у ролі системотвірного елемента II, професійна самооцінка повинна суттєвим чином впливати на міжрівневі зв'язки у структурі індивідуальності. Для того, щоб дослідити наявність цього впливу, використовувалася наступна стратегія. Частковий кореляційний аналіз показує зв'язки між двома змінними, виключаючи при цьому вплив третьої змінної. Отже, використовуючи часткові кореляції, можна прослідкувати зв'язки у структурі II без впливу зі сторони професійної самооцінки. Натомість класичний кореляційний аналіз відображає зв'язки із врахуванням впливу міжрівневих структур, серед яких присутня і професійна самооцінка (водночас вплив інших, неявних міжрівневих структур на кшталт мотивації або стилю діяльності також не варто відкидати). Порівняння результатів цих двох типів кореляційного аналізу дозволить виявити, які зв'язки утворилися під впливом професійної самооцінки та інших міжрівневих структур. У ході роботи використовувався двосторонній коефіцієнт Пірсона.

Ураховуючи об'єм статті та кількість змінних у дослідженні, неможливо наочно відо-

бразити зв'язки між усіма властивостями кожного із трьох рівнів інтегральної індивідуальності. Натомість можна обрати по одній із властивостей на кожному з рівнів та показати усі її зв'язки із властивостями інших рівнів.

Розпочнемо із системи індивідуальних властивостей організму, де серед усіх структур темпераменту перше місце у Русалова займає предметна ергічність – інтерес до оточуючого середовища, потреба у праці, активність, рухливість. Дана властивість, відповідно до обчислення часткових кореляцій, має статистично значимі зв'язки із психічними властивостями: домінантністю (фактор Е за Кеттелом), експресивністю (F), сміливістю (H), мрійливістю/практичністю (M), екстравертованістю (F2), рішучістю (F3), а також соціально-психологічними властивостями: цінностями пізнання, соціального статусу, відпочинку, соціальної активності та любові (див. рис. 1).

Зазначимо, що структура II є не стільки ієрархічною, скільки гетерархічною, тобто різні її системи знаходяться у координації одна з одною. Отже, маємо змогу прослідкувати зв'язки між рівнем організму та рівнем соціально-психологічних властивостей, що відображено на рис. 1.

Якщо говорити про шкали 16-факторного опитувальника, то негативна кореляція передбачає зв'язок із полюсом мінімальних значень даної шкали, а позитивна – із полюсом максимальних. Ергічність позитивно пов'язана зі фактором H (сором'язливість/сміливість) і негативно – із фактором M (практичність/мрійливість), тобто можемо сказати, що вона позитивно корелює зі сміливістю та практичністю. У випадку негативної кореляції із іншими властивостями будуть зазначені обидва полюси фактора за Кеттелом.

Виявлені кореляції не викликають запитань відносно їх логічності, враховуючи, що ергічність відображає інтерес до усіх аспектів та сфер життя. Якщо ж звернутися до класичного кореляційного аналізу, то матриця зв'язків дещо змінить свій вигляд (див. рис. 2).

Для зручності на рис. 1 та 2 зазначений ідентичний набір властивостей аби було простіше орієнтуватися у відмінностях. Отже, з'явилися або стали статистично значимими зв'язки ергічності з емоційною стабільністю (C), спокоєм/тривожністю (O), рівнем тривоги (F1) та соціальним інтелектом. Натомість розпалися зв'язки із чутливістю/рішучістю (F3) та цінністю відпочинку. Під впливом міжрівневих структур II ергічність як синонім врівноваженості, лабільності нервових процесів корелює зі спокоєм, низькою тривогою,

витримкою та розумінням соціального контексту; водночас певне протиріччя між ергічністю як рухливістю та цінністю відпочинку знімається. Рішучість (F3), натомість, асоціюється із певною поверхневістю і нечутливістю до деталей, тому зв'язок із нею також розривається. У даному контексті ергічність, фактично, виступає основою розвитку самоконтролю, який є одним з ключових факторів у професійній діяльності журналіста.

Останнє твердження тісно пов'язані із припущенням щодо каузальності виявлених зв'язків. Як відомо, рівні II не пов'язані причинно-наслідковими зв'язками безпосередньо, однак опосередковано, через міжрівневі утворення, такий зв'язок можливий [5]. Тому під впливом професійної самооцінки ергічність (як властивість базового рівня) є підґрунтям для розвитку емоційної стійкості та соціального інтелекту, зниження тривожності.

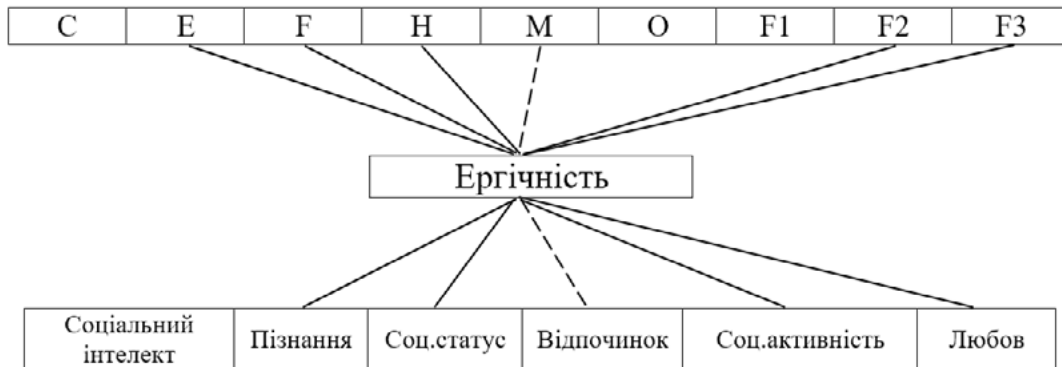


Рис. 1. Зв'язки ергічності із властивостями інших рівнів, виключаючи вплив професійної самооцінки (тут і далі пунктиром позначені негативні кореляції, суцільною лінією – позитивні; у схемах наводяться лише статистично значимі зв'язки)

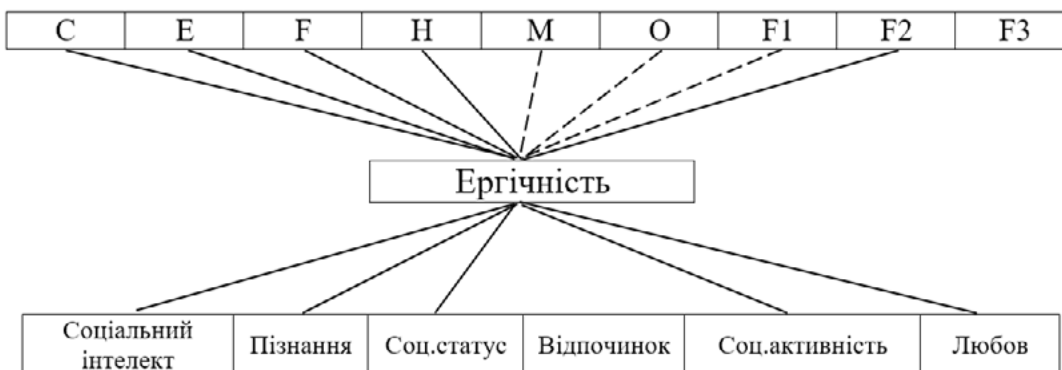


Рис. 2. Зв'язки ергічності із властивостями інших рівнів, враховуючи вплив професійної самооцінки

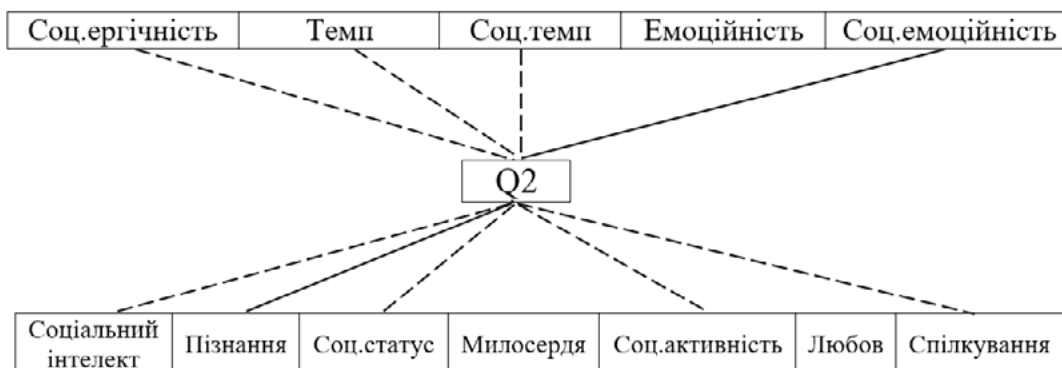


Рис. 3. Зв'язки неконформізму із властивостями інших рівнів, виключаючи вплив професійної самооцінки

Із системи індивідуальних психічних властивостей можемо розглянути конформізм/нонконформізм (фактор Q2 у 16-факторному опитувальнику), адже ця властивість є доволі значимою для журналістів, враховуючи індивідуально-колективний характер їх праці [6]. Отже, зв'язки нонконформізму із властивостями інших рівнів представлені на рис. 3.

Більшість зв'язків є негативними, адже конформізм (в оригіналі у Кеттела «орієнтація на групу»), важлива для адаптації у професійному середовищі риса, відповідає

полюсу мінімальних значень фактора Q2. Отже, вища соціальна ергічність (інтерес до комунікативної сфери), темп (або швидкість нервових процесів) та соціальний темп (швидкість мовлення) пов'язані зі зміщенням до полюсу конформності, орієнтацію на взаємодію з іншими. Те саме стосується соціального інтелекту та цінностей соціального статусу, соціальної активності та спілкування. Натомість соціальна емоційність (концентрація на проблемних ситуаціях у комунікативній сфері) та цінність

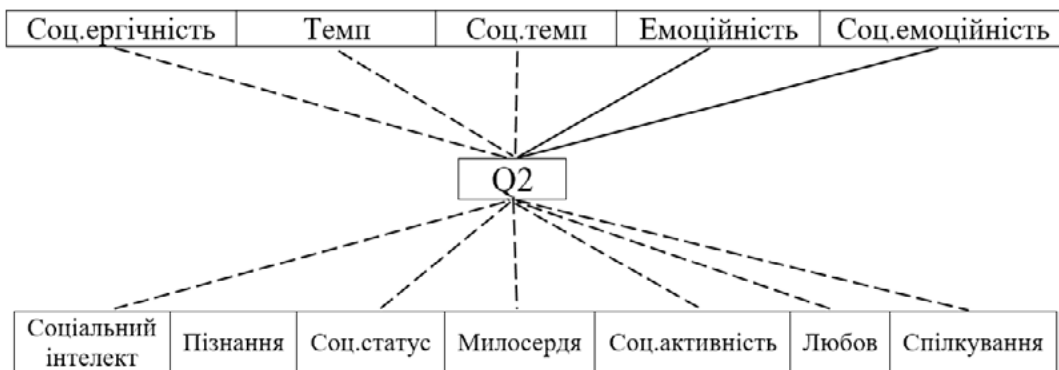


Рис. 4. Зв'язки нонконформізму із властивостями інших рівнів, враховуючи вплив професійної самооцінки

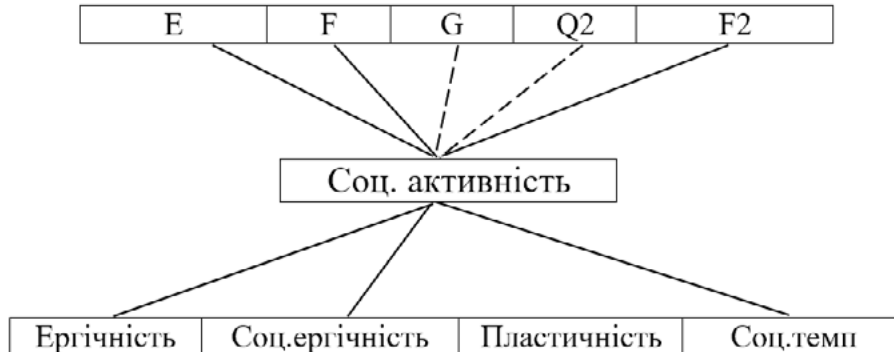


Рис. 5. Зв'язки соціальної активності із властивостями інших рівнів, виключаючи вплив професійної самооцінки

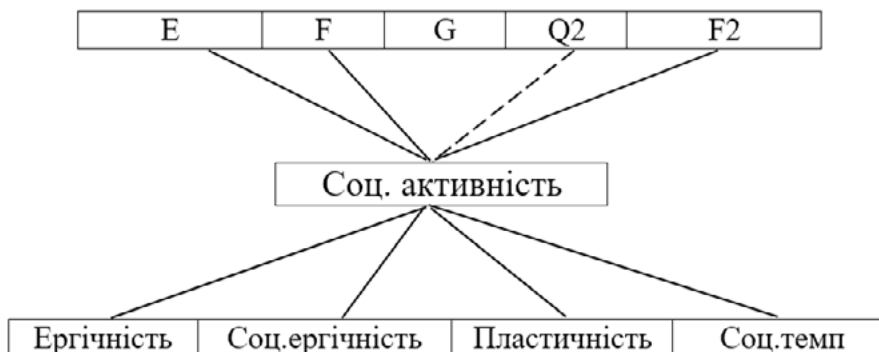


Рис. 6. Зв'язки соціальної активності із властивостями інших рівнів враховуючи вплив професійної самооцінки

пізнання пов'язані із полюсом нонконформізму, який також можна розуміти як певну відстороненість від інших, самозаглиблення.

Тепер розглянемо ті зміни у зв'язках, які відбулися під впливом міжрівневих структур, у т.ч. професійної самооцінки (див. рис. 4).

Як бачимо, з'явилося декілька нових зв'язків: позитивний – із емоційністю та негативні – із цінностями милосердя та любові. Емоційність відображає певну ригідність та надмірну сензитивність нервової системи, вона близька до соціальної емоційності та пов'язана із застряганням на власних невдачах. Таке зацикловання характерне, як бачимо, для тих журналістів, у кого вищий нонконформізм. Водночас протилежна його сторона – конформізм – пов'язаний із підвищенням значимості милосердя та любові, що цілком обґрунтовано, якщо розуміти конформізм як відчуття приналежності до групи (професійної або спільноти за місцем проживання) та бажання допомогти іншим її членам.

Цікаво, що розпався один із попередньо наявних зв'язків між нонконформізмом та цінністю пізнання. Очевидно, що під дією професійної самооцінки не лише нонконформні, але і конформні журналісти проявляють однаковий інтерес до опанування нового.

Із соціально-психологічних властивостей третього рівня II оберемо одну із цінностей, яка найкраще відобразить соціальну спрямованість професії журналіста – соціальну активність. Часткові кореляції із властивостями інших рівнів демонструють наступну картину (див. рис. 5).

До вже знайомих нам властивостей домінантності (E), експресивності (F), конформізму/нонконформізму (Q2) та екстравертованості (F2) додається рівень моральної нормативності (G); із властивостей темпераменту наявні кореляції із ергічність, соціальною ергічністю та соціальним темпом. Незалежність, впертість, життєрадісність, активність, імпульсивність, конформність,

екстраверсивність, рухливість та швидкість нервових процесів, інтерес до оточення – все це пов'язано у межах індивідуальності із цінністю соціальної активності. Якщо ж відновити вплив професійної самооцінки на структуру II, то зв'язки зміняться таким чином (див. рис. 6).

Перш за все, зникає доволі неоднозначний зв'язок між низькою моральною нормативністю (G) та соціальною активністю. Очевидно, без впливу професійної самооцінки соціальна активність сприймається як певне бунтарство, імпульсивне та несистемне діяння (участь у різних заходах, мітингах абощо), а от із врахуванням впливу самооцінки даний ефект нівелюється. До речі, таке бунтарство цілком характерне для періоду юнацтва, коли професійна самооцінка (як і професійна ідентичність в цілому) тільки починає формуватися і її вплив на II є ще досить слабким.

З'являється зв'язок соціальної активності із пластичністю, тобто гнучкістю та легкістю переключення між різними видами діяльності, що цілком обґрунтовано, оскільки соціальна активність – окремий вид діяльності.

Висновки. Результати даного дослідження показали, що під впливом професійної самооцінки мережа зв'язків між властивостями різних рівнів II змінюється: деякі зв'язки розриваються, а замість них утворюються нові. Це означає, що професійну самооцінку можна вважати повноцінним міжрівневим утворенням II.

До обмежень даного дослідження можна віднести можливий вплив інших міжрівневих утворень на виявлені зв'язки (як у випадку часткових, так і класичних кореляцій). До того ж, були опущені численні подробиці щодо сили кореляцій та рівня їх значимості задля оптимізації об'єму публікації. Подальші дослідження пов'язані із застосуванням виявлених тенденцій на практиці та розробкою рекомендацій по роботі із професійною самооцінкою як системотвірною структурою II.

Література:

1. Автоматизированный системно-когнитивный анализ и система «Эйдос» в правоохранительной сфере : монография / под ред. проф. Е.В. Луценко. Краснодар : КубГАУ, 2017. 634 с.
2. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина: история и современность. *Образование и наука*. 2017. № 2. С. 145–160.
3. Дзялошинский И.М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. Некоторые особенности личности и профессиональной деятельности. Москва : Восток, 1996. 300 с.
4. Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности : учеб. пособие / под ред. Ахвердова О.А., Волоскова Н.Н., Белых Т.В. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 168 с.
5. Дорфман Л.Я. Методологический анализ теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина. *Методология и история психологии*. 2008. № 3. С. 106–121.
6. Корконосенко С.Г. Основы творческой деятельности журналиста. Санкт-Петербург : Знание, 2000. 272 с.

7. Мітлош А.В. Індивідуально-психологічні відмінності журналістів різних жанрів професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. 2012. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 15, Ч. II. С. 218–225.
8. Міщенко М.С. Вплив самооцінки на рівень успішності професійної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. Херсон : ВД «Гельветика», 2016. Випуск 6. Том 1. С. 78–83.
9. Панасенко Н.М. Професія – журналіст: професійно-важливі якості та психологічні особливості. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Том V, Випуск 19. С. 177–186.
10. Петрик О.В. Довіра як прояв соціального інтелекту у професійній діяльності журналістів. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. № 5. 2017. С. 120–128.
11. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. Санкт-Петербург : Прайм–Евроник, 2014. 416 с.
12. Щebetенко А.И. Межуровневые структуры интегральной индивидуальности : монография. Саарбрюкен : Palmarium Academic Publishing, 2012. 420 с.
13. Aoki, Y., Malcolm, E., Yamaguchi, S., Thornicroft, G., & Henderson, C. (2012). Mental illness among journalists: A systematic review. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(4), pp. 377–390.
14. Backholm, K., & Björkqvist, K. (2010). The effects of exposure to crisis on well-being of journalists: a study of crisis-related factors predicting psychological health in a sample of Finnish journalists. *Media, War & Conflict*, 3(2), pp.138–151.
15. Marais, A., & Stuart, D.A. (2005). The Role of Temperament in the Development of Post-Traumatic Stress Disorder Amongst Journalists. *South African Journal of Psychology*, 35(1), pp. 89–105.
16. Plaisance, P.L., & Skewes, E.A. (2003). Personal and Professional Dimensions of News Work: Exploring the Link between Journalists' Values and Roles. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 80(4), pp. 833–848.
17. Wang, L., Kang, C., Yin, Z., Su, F. (2019). Psychological endurance, anxiety, and coping style among journalists engaged in emergency events: Evidence from China. *Iranian Journal of Public Health*, 48 (1), pp. 95–102.
18. Willnat, L., Weaver, D. H., & Choi, J. (2013). The Global Journalist in the Twenty-First Century. *Journalism Practice*, 7(2), pp. 163–183.

References:

1. Avtomatizirovannyj sistemno-kognitivnyj analiz i sistema «Jejdos» v pravoohranitel'noj sfere : monografija (pod nauchnoj redakciej prof. E.V. Lucenko). [Automated system-cognitive analysis and the “Eidos” system in the law enforcement sphere: monograph, sci. ed. of Prof. Lutsenko]. Krasnodar: KubGAU, 2017. 634 p. [in Russian].
2. Vyatkin B.A., Dorfman L.Ya. Teorija integral'noj individual'nosti V.S. Merlina: istorija i sovremennost'. [Theory of integral individuality by V. S. Merlin: history and nowadays]. *Obrazovanie i nauka*. 2017. № 2. P. 145–160. [in Russian].
3. Dzialoshinskij I.M. Rossijskij zhurnalist v posttotalitarnuju jepohu. Nekotorye osobennosti lichnosti i professional'noj dejatel'nosti. [Russian journalist in the post-totalitarian era. Some features of personality and professional activity]. Moscow: Vostok, 1996. 300 p. [in Russian].
4. Differencial'naja psihologija: teoreticheskie i prikladnye aspekty issledovanija integral'noj individual'nosti. Ucheb. posobie. Pod red. Ahverdova O.A., Voloskova N.N., Belyh T.V. [Differential psychology: theoretical and applied aspects of the study of integral individuality. Textbook, sci. ed. Akhverdova O.A., Voloskova N.N., Belykh T.V.]. Saint-Petersburg: Rech', 2004. 168 p. [in Russian].
5. Dorfman L.Ya. Metodologicheskij analiz teorii integral'noj individual'nosti V.S. Merlina. [Methodological analysis of the theory of integral individuality of V.S. Merlin]. *Metodologija i istorija psihologii*. 2008. № 3. P. 106–121. [in Russian].
6. Korkonosenko S.G. Osnovy tvorcheskoj dejatel'nosti zhurnalista. [Fundamentals of the creative activity of a journalist]. Saint-Petersburg: Znanie, 2000. 272 p. [in Russian].
7. Mitlosh A. V. Indyvidualno-psykholohichni vidminnosti zhurnalistiv riznykh zhanriv profesiinoi diialnosti. [Individual-psychological differences of journalists of various genres of professional activity]. *Aktualni problemy psykholohii: Zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukraini*. 2012. Т. XII. Psykholohiia tvorchosti. Vyp. 15, Ch. II. P. 218–225. [in Ukrainian].
8. Mishchenko M. S. Vplyv samootsinky na riven uspishnosti profesiinoi diialnosti. [The self-effect on the level of professional success]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia : Psykholohichni nauky*. Kherson : VD «Helvetyka». 2016. Vypusk 6. Tom 1. P. 78–83. [in Ukrainian].
9. Panasenko N.M. Profesiia – zhurnalist: profesiino-vazhlyvi yakosti ta psykholohichni osoblyvosti. [Profession - journalist: professionally important qualities and psychological features]. *Aktualni problemy psykholohii*. 2019. Tom V, Vypusk 19. P. 177–186. [in Ukrainian].
10. Petryk O. V. Dovira yak proiav sotsialnoho intelektu u profesiinii diialnosti zhurnalistiv. [Trust as a manifestation of social intelligence in the professional activities of journalists]. *Naukovi zapysky natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», seriiia «Psykholohiia»*, №5, 2017. S.120–128. [in Ukrainian].

11. Rean A.A. (2002). *Psihologija cheloveka ot rozhdenija do smerti* [Psychology of human from birth to death]. Saint-Petersburg: Prajm-Evroznak. 656 p. [in Russian].
12. Shhebetenko A.I. *Mezhurovnevye struktury integral'noj individual'nosti*. Monografija. [Interlevel structures of integral personality. Monograph]. Saarbrjuken: Palmarium Academic Publishing, 2012. 420 p. [in Russian].
13. Aoki, Y., Malcolm, E., Yamaguchi, S., Thornicroft, G., & Henderson, C. (2012). Mental illness among journalists: A systematic review. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(4), 377–390.
14. Backholm, K., & Björkqvist, K. (2010). The effects of exposure to crisis on well-being of journalists: a study of crisis-related factors predicting psychological health in a sample of Finnish journalists. *Media, War & Conflict*, 3(2), 138–151.
15. Marais, A., & Stuart, D.A. (2005). The Role of Temperament in the Development of Post-Traumatic Stress Disorder Amongst Journalists. *South African Journal of Psychology*, 35(1), 89–105.
16. Plaisance, P.L., & Skewes, E.A. (2003). Personal and Professional Dimensions of News Work: Exploring the Link between Journalists' Values and Roles. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 80(4), 833-848.
17. Wang, L., Kang, C., Yin, Z., Su, F. (2019). Psychological endurance, anxiety, and coping style among journalists engaged in emergency events: Evidence from China. *Iranian Journal of Public Health*, 48 (1), 95-102.
18. Willnat, L., Weaver, D. H., & Choi, J. (2013). The Global Journalist in the Twenty-First Century. *Journalism Practice*, 7(2), 163–183.

УДК 159.9.01:656.61.052

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.2>**Олена БЕЗЛУЦЬКА**

кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та інноваційної педагогіки, Херсонська державна морська академія, пр. Ушакова, 20, м. Херсон, 73000, Україна
ORCID: 0000-0002-0257-2163

Olena BEZLUTSKA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities and Innovative Pedagogy, Kherson State Maritime Academy, 20, Ushakov Avenue, Kherson, 73000, Ukraine
ORCID: 0000-0002-0257-2163

МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я СУДНОВОГО ОФІЦЕРА ЯК ВАГОМА СКЛАДОВА ЧАСТИНА БЕЗПЕКИ СУДНОПЛАВСТВА**MENTAL HEALTH OF A NAVIGATION OFFICER AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF NAVIGATION SAFETY**

Професійна діяльність суднових офіцерів, як і моряків у цілому, відбувається в обмежених умовах судна, що значною мірою впливає на ментальне здоров'я моряків. Метою дослідження є розкриття змісту поняття «ментальне здоров'я моряка», а також аналіз впливу ментального здоров'я суднового офіцера на безпеку судноплавства. Встановлено, що ментальне здоров'я стало предметом дослідження ще у 40-х роках ХХ століття. У свою чергу, ментальне здоров'я моряків зацікавило дослідників на початку ХХІ століття. З'ясовано, що ментальне здоров'я суднових офіцерів безпосередньо пов'язане з рівнем їх стресостійкості та соціально-психологічної адаптації до обмежених умов судна. Вказано, що на ментальне здоров'я фахівців річкового та морського транспорту впливають соціальні фактори; суднова організація; процедури і розпорядження; умови роботи та побутові умови; власне стан судна; управління на березі; зовнішні фактори навколишнього середовища, а також обмеження, пов'язані з пандемією COVID-19. З'ясовано, що погане ментальне здоров'я суднових офіцерів негативно впливає на ефективність роботи членів екіпажу, психологічний клімат на судні, фінансові втрати компанії судновласника та навіть може поставити під загрозу безпеку рейсу. Зазначено, що найчастіше суднові офіцери стикаються з такими негативними станами, як депривація, втома, стрес, фрустрація, депресія тощо. Встановлено, що найчастіше суднові офіцери стикаються з емоційною, сенсорною, соціальною, інформаційною, комунікативною та сексуальною депривацією. Розглянуто психологічні ознаки втоми, характерні ознаки стресового напруження, симптоми фрустрації та ін. З'ясовано, що депресія та тривога впливають на виникнення суїцидальних думок та ймовірність травмування суднових офіцерів, виникнення аварійних ситуацій та захворювань на борту судна. Акцентовано увагу на необхідності підвищення рівня психологічної підготовки майбутніх та діючих суднових офіцерів, а також налагодження психокорекційної допомоги після тривалого перебування в рейсі.

Ключові слова: ментальне здоров'я, суднові офіцери, безпека судноплавства, COVID-19, стресостійкість.

The professional activities of ship's officers as well as seafarers in general take place in the limited conditions of the ship, which significantly affects the mental health of seafarers. The aim of the study is to reveal the meaning of the term "seafarer's mental health", as well as to analyze the impact of the navigation's officer's mental health on the safety of navigation. It has been identified that mental health became the subject of research in the 1940s. In turns out, that the mental health of sailors has interested researchers at the beginning of the XXI century. It was found that the mental health of navigation's officers is directly related to the level of their stress resistance and socio-psychological adaptation to the limited conditions of the ship. It is stated that the mental health of river and sea transport professionals is influenced by social factors; ship organization; procedures and instructions; working conditions and living conditions; the actual condition of the vessel; shore management; external environmental factors, as well as restrictions related to the COVID-19 pandemic. It has been specified that the poor mental health of navigation's officers has a negative impact on the efficiency of the crew, the psychological climate on the ship, the financial costs of the ship owner's company and may even jeopardize the safety of the flight. It is noted that navigation officers most often face such negative states as deprivation, fatigue, stress, frustration, depression, etc. It has been found that navigation officers most often face emotional, sensory, social, informational, communicative and sexual deprivation. Psychological signs of fatigue, characteristic signs of stress, symptoms of frustration, etc. are considered. Depression and anxiety have been proved to affect suicidal ideation and the likelihood of injury to navigation 's officers, accidents and illness on board. Emphasis is placed on the need to increase the level of psychological training of future and current navigation 's officers, as well as the development of the psycho-correctional treatment after a long stay on the voyage.

Key words: mental health, navigation officers, navigation safety, COVID-19, stress resistance.

Постановка проблеми. Професія моряка пов'язана з особливими умовами праці. До основних особливостей професійної діяльності суднових офіцерів відносимо такі: обмежений простір судна; високий рівень відповідальності за життя екіпажу, цілісність судна, збереження та вчасне доставлення вантажу; прийняття рішень за дефіциту часу та ситуаційної обізнаності; значний рівень нервової та психічної напруги; мультикультурне середовище та ін.

Останні дослідження вчених свідчать про те, що екстремальні умови праці фахівців річкового та морського транспорту нерідко призводять до порушень у психічній діяльності суднових офіцерів, зниження їх працездатності, професійного вигорання, що може нести загрозу безпеці всього судного екіпажу. З огляду на це вважаємо, що ментальне здоров'я суднового офіцера є важливим у забезпеченні безпеки світового судноплавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до проблеми ментального здоров'я виник у 40-х рр. XX століття. Спочатку ментально здоровою вважали людину, у якій повністю відсутні психічні (Sigerist, 1941; WHO, 1948). Науковий інтерес до означеної проблеми підсилюється у 90-х рр. XX ст. Із цього часу з'являється все більше публікацій Всесвітньої організації охорони здоров'я, присвячених цій тематиці. Проблеми ментального здоров'я порушують у своїх дослідженнях Murray, Lopez, Charman, Pergova та ін. Останнім часом ментальне здоров'я викликає все більше зацікавлення в дослідників із різних галузей: медиків, психологів, юристів, управлінців, економістів тощо. Так, ментальне здоров'я моряків було предметом вивчення таких дослідників, як Robert T. B. Iversen, Vsevolod Rozanov, Douglas B. Stevenson, Lawrence Jacobson, Alex Mellbye, Tim Carter, Neil Greenberg та ін. Серед вітчизняних вчених, що займалися вивченням психологічного здоров'я морських фахівців, слід виділити праці А. Антропова, А. Ананьєва, К. Косенка, Г. Криворотько, П. Криворучко, Т. Назавітіна, А. Побідаша, Е. Соснова, О. Сороки, Л. Шафран, М. Шерман.

За даними «The UK Health and Safety Executive» («Управління охорони здоров'я та безпеки Великобританії»), нестабільне психологічне здоров'я є причиною втрати робочого часу працівниками у Великобританії. Дослідження, проведене в країнах-учасниках Європейського Союзу (ЕС-27), а також Швейцарії, Ісландії та Норвегії, показало, що 38,2% населення країн страждає від проблем з ментальним здоров'ям. Суднові офіцери, що проводять багато місяців далеко від дому

та здійснюють свою професійну діяльність в екстремальних умовах судна, є ще більш вразливими до проблем ментального здоров'я, ніж інші верстви населення. Так, статистичні дані Великобританії свідчать, що у період з 2006 р. по 2017 р. на морських суднах було зафіксовано 355 інцидентів, пов'язаних із проблемами ментального здоров'я у представників плавскладу, в тому числі 77 самогубств.

Поширення COVID-19 та пов'язані з ним ізоляція та обмеження негативно вплинули на загострення проблеми ментального здоров'я населення всього світу. За даними Mental Health Support Solutions (MHSS), збільшилася кількість психічних розладів, депресій, вигорання та суїцидів і серед представників морської галузі, які опинилися в повній ізоляції, а також не мали можливості вчасно завершити свій контракт та повернутися до дому.

Мета статті – розкрити зміст поняття «ментальне здоров'я моряка» та проаналізувати значущість ментального здоров'я суднового офіцера для безпеки судноплавства.

Виклад основного матеріалу. Ментальне здоров'я згідно з визначенням ВООЗ – це стан щастя, добробуту, в якому людина реалізує свої творчі здібності, може протистояти життєвим стресам, продуктивно працювати та робити внесок у суспільне життя [4].

Характеризується гарне ментальне здоров'я здатністю людини виконувати ряд ключових функцій та видів діяльності, наприклад, здатністю до навчання; здатністю відчувати, виражати та керувати позитивними та негативними емоціями; здатністю формувати та підтримувати добрі стосунки з іншими людьми; здатністю долати стресові ситуації тощо [1; 4].

Крім того, ментальне здоров'я включає наше емоційне психологічне та соціальне благополуччя. Що, у свою чергу, впливає на наші думки, відчуття та дії.

Ментальне здоров'я моряка можемо визначити як високий рівень стресостійкості та соціально-психологічної адаптації до обмежених умов судна, що виявляється в гармонійному існуванні в мультикультурному екіпажі, суб'єктивному відчутті емоційного і психологічного комфорту, психологічного благополуччя. Це точка балансу між повсякденними проблемами, з якими стикається фахівець, та ресурсами і навичками, якими він володіє для подолання цих проблем.

Ментальне здоров'я суднових офіцерів пов'язане із впливом цілої системи чинників:

1) *соціальних факторів*: професійна компетентність, менталітет, емоційний та фізичний стан, стан здоров'я, обмежений простір судна, розлука з рідними та близькими, булінг;

2) *суднової організації*: розподіл ролей та обов'язків, укомплектованість та мультикультурність екіпажу, завантаженість роботою, години роботи/години відпочинку;

3) *процедури і розпорядження*: внутрішня і зовнішня комунікація, управління на судні і контроль за виконанням, організація та проведення навчальних тривог, командна робота, управління людськими ресурсами, планування;

4) *умов роботи і життя на судні*: рівень автоматизації, ергономіка, побутові умови, якість відпочинку та харчування, рівень качки, ступінь вібрації та шуму;

5) *суднових факторів*: конструкція і рівень обслуговування судна, наявність та надійність обладнання, характеристика вантажу (кріплення, небезпечність, легальність і т.д.);

6) *управління на березі*: політика оформлення на роботу, політика безпеки, графік відпусток, розклад заходів у порти (вихід на берег), укладання договорів та угод, комунікація «судно-берег»;

7) *зовнішніх факторів і навколишнього середовища*: стан погоди і моря, умови в порту і під час переходу, щільність суднопотоку, умови району плавання (льодові, вузькість, пірати, бойові дії), інспекції (міжнародні, національні, портові, класифікаційних товариств і т.д.) [3; 6; 9].

Останнім часом додався ще один чинник – проблеми зі змінами екіпажів у призначений термін через обмеження, пов'язані з пандемією COVID-19.

Із погіршенням ментального здоров'я знижується об'єм уваги, швидкість реакції, мотивація якісного виконання роботи, зорова координація; послаблення відчуття дистанції, швидкості, часу та ризику; збільшується конфліктність, роздратованість, нетерпимість, ризикованість, пристрасть до алкогольних напоїв, кількість випалених цигарок, небезпека виникнення психічних розладів тощо.

Якщо у суднового офіцера під час рейсу погіршиться ментальне здоров'я, це може негативно вплинути на ефективність роботи як власне окремого фахівця, так і екіпажу в цілому. Моряка із психологічним розладом доведеться списати, що призведе до додаткових фінансових витрат компанії на заміну, медичну допомогу і, можливо, затримку рейсу. Якщо на борту відбудеться самогубство/вбивство, то до цих витрат додається ще й негативний вплив на моральний дух інших членів екіпажу, що може поставити під загрозу безпеку як судна, так і людей, які на ньому перебувають.

Проблемами суднових екіпажів номер один є депривація, втома, стрес, фрустрація, депресія тощо.

Практично кожен моряк на борту судна стикається з депривацією – сенсорною недостатністю чи недовантаженням системи аналізаторів, що спостерігається у людей в умовах ізоляції (в нашому випадку судно і є своєрідною ізоляцією людини від зовнішнього світу). Вона може бути емоційною, сенсорною, соціальною, інформаційною, комунікативна, сексуальною тощо [3].

Втома та перевтомлення є об'єктивною особливістю діяльності морських фахівців, особливо за умови скорочення кількості членів екіпажу.

Згідно із цією Резолюцією Міжнародної морської організації від 4 листопада 1993 року А.772(18) втомленість характеризується як зниження продуктивності праці людини, зниження фізичних та розумових здібностей та/або погіршення здатностей робити обґрунтовані висновки. Також вказується на те, що втомленість може бути викликана такими факторами, як довготривалий період розумової та фізичної активності, неповноцінний відпочинок, несприятливий вплив навколишнього середовища, фізіологічні фактори та/або стрес або інші фізіологічні фактори. Наведена класифікація факторів втомленості [8].

Психологічними ознаками втоми та перевтомлення поряд зі зниженням працездатності моряків можуть бути:

- 1) різкі зміни суб'єктивного стану та повсякденної поведінки фахівця;
- 2) схильність до конфліктів, знервованість та роздратованість;
- 3) замкненість у собі;
- 4) нерозуміння жартів та неадекватна реакція на них;
- 5) будь-яке зауваження викликає бурхливу реакцію;
- 6) відсутність сну або постійна сонливість;
- 7) відсутність апетиту;
- 8) погана концентрація;
- 9) поганий настрій;
- 10) послаблення відчуття дистанції, швидкості, часу та ризику [3; 8].

Втома є небезпечною як для самого моряка, так і для всіх членів екіпажу, власне судна та навколишнього середовища. Так, наприклад, втома члена екіпажу стала причиною посадки на міліну та загибелі риболовецького судна «Jan». Його власник – компанія «Wild Fish (NZ) Limited» рішенням морського відомства Нової Зеландії (Maritime NZ) оштрафована на 18 300 доларів США.

У момент інциденту на містку риболовецького судна знаходився один-єдиний рульовий. Ним виявився 17-річний матрос, що заснув

майже зразу після початку чергування. Причиною втоми стала нестача сну, адже перед цим він відпрацював повний робочий день і на сон перед нічною вахтою у нього було лише пара годин. Через втрату керування судно наскочило на скелі в районі Бухти Островів (Нова Зеландія), перекинулося та затонуло [5]. На щастя, екіпаж зміг вчасно покинути судно і ніхто не постраждав.

Слід зазначити, що одним із провідних чинників, який знижує ефективність трудової діяльності екіпажу на борту судна та призводить до фізіологічних і психологічних порушень особистості, є стрес.

Характерними ознаками стресового напруження судноводіїв є такі:

- 1) незосередженість;
- 2) «радіолокаційний гіпноз»;
- 3) помилкові дії в роботі;
- 4) зниження пам'яті;
- 5) тривале відчуття втоми;
- 6) швидка або, навпаки, повільна мова;
- 7) з'являється біль (голова, спина, зона шлунку);
- 8) збудливість;
- 9) відсутність почуття гумору;
- 10) шкідливі звички (зростає кількість випалених цигарок, загострюється пристрасть до алкогольних напоїв);
- 11) поява постійного відчуття голоду або, навпаки, втрата апетиту (втрачається смак до їжі);
- 12) невчасне закінчення поставлених завдань;
- 13) синдром хронічної відповідальності та ін [3; 9].

Однією з форм психологічного стресу на борту судна є фрустрація.

Фрустрація у суднових офіцерів супроводжується гамою негативних емоцій: гнівом, роздратуванням, почуттям провини. Рівень фрустрації залежить від сили, інтенсивності подразника, функціонального стану людини, що потрапила у фрустраційну ситуацію, а також від сформованих у процесі становлення особистості стійких форм емоційного реагування на життєві труднощі [2]. Досить часто фрустрація моряків поєднана зі станом смутку та пригніченості і супроводжується нестачею енергії, в'ялістю, втомлюваністю, зниженням працездатності та самооцінки, відчуттям меншовартості, агресією, регресією, апатією.

Дослідження, проведені міжнародним морським благодійним товариством моряків та Єльським університетом у 2018 році, вказують на те, що 26% моряків проявляють ознаки депресії та відчувають себе пригніченими та безнадійними, їх турбує необ-

грунтоване занепокоєння, роздратованість, періодична відсутність апетиту тощо. Серед факторів, що впливають на психічне здоров'я, появу депресії та тривоги у моряків, дослідники вказали на такі: відсутність адекватної психологічної підготовки, тривалість рейсу, ізоляція від родини, насилля та погрози, супутні хвороби (наприклад: хвороби серця, порушення сну), низька задоволеність роботою, якість і кількість їжі. На жаль, лише 21% моряків, що повідомили про симптоми депресії, зверталися за допомогою до колег, третина повідомляла про свій стан родичам або друзям, а 45% переживали цей стан самотійно. Проведене дослідження зафіксувало зв'язок між депресією, тривогою, суїцидальними думками та ймовірністю травмування, виникнення аварійних ситуацій та захворювань на борту судна. Поява у 2019 р. пандемії COVID-19 лише поглибила проблему. До звичних для моряків стресорів додалися ще такі: відсутність належної підготовки з питань протидії COVID-19 на борту судна, страх заразитися або заразити інших, страх не отримати вчасну та належну медичну допомогу, страх смерті своєї чи своїх близьких [2; 6].

Поява у суднових офіцерів вищеперерахованих психоемоційних станів призводить до серйозних проблем із ментальним здоров'ям фахівця, виникнення посттравматичних стресових розладів, сімейних проблем, конфліктів в екіпажі, самогубств та навіть вбивств, що, у свою чергу, значно впливає на прояв людського фактору на борту судна.

Висновки. Ментальне здоров'я суднових офіцерів значно впливає на безпеку судноплавства. На жаль, в наявній нормативно-правовій базі не передбачено захист фахівців річкового та морського флоту від психологічних наслідків їх перебування на борту судна. Тож представникам судноплавних компаній слід із власної ініціативи проводити активну політику в галузі ментального здоров'я та хоча б заради власної вигоди інвестувати в благополуччя морських екіпажів: покращувати умови праці та побутові умови, турбуватися про доступність моряків до якісного медичного обслуговування, забезпечувати психологічну допомогу під час рейсу та у період відпустки, проводити психологічні тестування моряків до і після рейсу тощо. У свою чергу, морські навчальні заклади та спеціалізовані тренажерні центри повинні більше уваги приділяти психологічній підготовці майбутніх та діючих суднових офіцерів, зокрема запроваджувати в навчальний процес психологічні дисципліни, проводити тренінги та вебінари з означеної проблеми.

Таким чином, проведено дослідження форми бази для подальшого вивчення проблеми та свідчить про необхідність створення психологічних консультацій на етапі підготовки

до довготривалого рейсу, особливо для майбутніх моряків, а також налагодження психокорекційної допомоги після тривалого перебування в рейсі.

Література:

1. Астаф'єва К. Ментальне здоров'я працівників на підприємстві запорука скорочення плинності кадрів. *Topical issues of the development of modern science : the 3rd International scientific and practical conference*, Sofia, Bulgaria, November 13-15, 2019. Sofia, Bulgaria, 2019. P. 196–202.
2. Каждый четвертый моряк находится в состоянии депрессии. *Фонд помощи морякам «Ассоль»* : веб-сайт. URL: <http://assol.org.ua/2019/11/11/kazhdyj-chetvertyj-moryak-nahoditsya-v-sostoyanii-depressii/>.
3. Менеджмент морських ресурсів : навчальний посібник / уклад. О.П. Безлуцька та ін. Херсон : Грінь Д.С., 2017. 100 с
4. Ментальное здоровье. *World Health Organization* : веб-сайт. URL: <https://www.who.int/ru>.
5. Моряки устают и не вовремя засыпают из-за халатных судовладельцев? *Seafarers journal* : веб-сайт. URL: <https://www.seafarersjournal.com/marine-news/34512/>.
6. Психическое здоровье и психосоциальные аспекты в условиях вспышки COVID-19. *IASC Reference Group*. веб-сайт. URL: <https://psihoterapevt.med.cap.ru/UserFiles/psihoterapevt/sitemap/doc/3f868535-2c17-49a0-903b-759eb67a9f6a/iasc-interim-briefing-note-on-covid-19-iasc-outbre.pdf>.
7. Caring for Seafarers' Mental Wellbeing. *The American Club*. URL: https://www.american-club.com/files/files/seafarers_mental_wellbeing_english.pdf.
8. Resolution A.772(18) Fatigue factors in manning and safety. *IMO*. URL: [https://www.wcdn.imo.org/localresources/en/KnowledgeCentre/IndexofIMOResolutions/AssemblyDocuments/A.772\(18\).pdf](https://www.wcdn.imo.org/localresources/en/KnowledgeCentre/IndexofIMOResolutions/AssemblyDocuments/A.772(18).pdf).
9. Robert T. B. Iversen The mental health of seafarers: a brief review. *Actual Problems of Transport Medicine*. 2011. № 3 (25). URL: <http://dSPACE.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/136561/05Iversen.pdf?sequence=1>.

References:

1. Astafieva, K. (2019) Mentalne zdorovia pratsivnykiv na pidpriemstvi zaporuka skorochennia plynnosti kadriv. [The mental health of employees in the company is the key to reducing staff turnover] *Topical issues of the development of modern science : the 3rd International scientific and practical conference* (pp. 196-202). Sofia [in Ukrainian].
2. Kazhdyiy chetvertyiy moryak nahoditsya v sostoyanii depressii. [One in four sailors are depressed] Web : <http://assol.org.ua/2019/11/11/kazhdyj-chetvertyj-moryak-nahoditsya-v-sostoyanii-depressii/> [in Ukrainian].
3. Bezlutska, O. P., Ben, A. P., Kolehaiev, M. O., Koshelyk, L. A., Kulikova, L. B., Leshchenko, A. M. et al. (2017) *Menedzhment morskykh resursiv : navchalnyi posibnyk*. [Maritime Resource Management: A Textbook] Kherson : Hrin D.S [in Ukrainian].
4. Mental health. [Mental health]. Web : <https://www.who.int/ru> [in Russian].
5. Moryaki ustayut i ne vovremya zasyipayut iz-za halatnyih sudovladeltsev? [Sailors get tired and fall asleep at the wrong time due to careless shipowners]. Web : <https://www.seafarersjournal.com/marine-news/34512/> [in Russian].
6. Psichicheskoe zdorove i psichosotsialnyie aspektyi v usloviyah vspyishki COVID-19. [Mental health and psychosocial aspects in the context of the COVID-19 outbreak]. Web : <https://psihoterapevt.med.cap.ru/UserFiles/psihoterapevt/sitemap/doc/3f868535-2c17-49a0-903b-759eb67a9f6a/iasc-interim-briefing-note-on-covid-19-iasc-outbre.pdf> [in Russian].
7. Caring for Seafarers' Mental Wellbeing. [Site of The American Club]. Web : https://www.american-club.com/files/files/seafarers_mental_wellbeing_english.pdf [in English].
8. Resolution A.772(18) Fatigue factors in manning and safety. [Site of IMO]. Web : [https://www.wcdn.imo.org/localresources/en/KnowledgeCentre/IndexofIMOResolutions/AssemblyDocuments/A.772\(18\).pdf](https://www.wcdn.imo.org/localresources/en/KnowledgeCentre/IndexofIMOResolutions/AssemblyDocuments/A.772(18).pdf) [in English].
9. Robert, T. B. (2011) Iversen The mental health of seafarers: a brief review. *Actual Problems of Transport Medicine*. № 3 (25). Web : <http://dSPACE.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/136561/05Iversen.pdf?sequence=1> [in English].

УДК 159.923.2:378.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.3>**Світлана БІЛОЗЕРСЬКА**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
вул. І.Франка, 24, Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100
ORCID ID: 0000-0001-9636-1756

Svitlana BILOZERSKA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
at Psychology Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
24, I. Franko str., Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100
ORCID ID: 0000-0001-9636-1756

**ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА****PERSONAL QUALITIES AS THE BASIS FOR FORMATION
OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF A FUTURE TEACHER**

У статті розглядається проблема формування професійного іміджу як важливої компетенції кожного майбутнього вчителя та затребуваної особистісно-професійної якості, що безпосередньо підвищує ефективність навчання.

*У системі професійної освіти майбутніх вчителів приділяється достатньо уваги оволодінню академічним знанням, проте формуванню вчителя як гармонійно розвиненої особистості, суб'єкта педагогічної діяльності, психічні якості якого вдало поєднуються з фізичним, духовним, моральним, особистісним, соціальним розвитком, зовнішньою привабливістю, вчителя, який володіє адекватною самооцінкою, повагою та розвинутою Я-концепцією, часто залишається поза межами діяльності навчальних закладів. **Мета статті** – проаналізувати найбільш значущі та бажані особистісні якості, які є основою формування позитивного професійного іміджу майбутнього педагога.*

Як показали результати нашого короткого наукового дослідження, сучасного майбутнього вчителя вже не можна обмежувати лише навичками добору та подання навчального матеріалу. Його діяльність у нових соціально-економічних умовах має бути зосереджена на творчості, ефективному спілкуванні, вмілому поєднанні демократичності з педагогічною вимогливістю та зв'язку навчального матеріалу з життям, що загалом вимагатиме від майбутнього педагога оволодіння відповідними особистісними якостями.

Висновки. *Доводиться думка, що професійна підготовка майбутніх вчителів потребує не лише системного вдосконалення змісту та методики їх навчання, а й формування та розвитку особистості, оволодіння тими особистісно-професійними якостями, які забезпечать повноцінну професійну діяльність педагога в сучасному українському суспільстві. При цьому професійні якості майбутнього вчителя нової ери невіддільні від особистісних, що виглядає цілком логічно, оскільки неможливо стати справжнім, ефективним учителем, маючи лише той чи інший показник. Отже, сформованість усіх особистісних і професійних характеристик забезпечать сучасному вчителю високу продуктивність праці та сприятливий професійний імідж.*

Ключові слова: *особистісно-професійні якості, особистісні здатності, педагогічна діяльність, професійний імідж.*

The article deals with the problem of forming a professional image as an important competence of every teacher and a necessary personal and professional quality, which directly increases the effectiveness of training.

*In the system of professional training of teachers enough attention is paid to acquiring academic knowledge, but shaping a teacher as a harmoniously developed personality, a driving force of educational activity, whose mental qualities are successfully combined with physical, spiritual, moral, personal and social development, external attractiveness, a teacher that has adequate self-esteem, respect and a developed self-concept – all these often remains outside the scope of educational institutions. **The purpose of the article** is to analyze the most significant and desirable personal qualities that are the basis for the formation of a positive professional image of the future teacher.*

As the results of our brief research have shown, the modern teacher can no longer be limited to the skills of selecting and presenting educational material. Their activities in the new socio-economic environment should focus on creativity, effective communication, skillful combination of democracy with pedagogical exigence and relevance of the educational material in real life, which, in general, will require the future teacher to master the respective personal qualities.

Conclusions. *It is argued that the professional training of teachers requires not only systematic improvement of the content and methods of their training, but also the formation and development of personality, acquisition of personal and professional qualities that will ensure a full professional activity of teachers in the modern Ukrainian*

society. At the same time, the professional qualities of the teacher of the new era are inseparable from the personal ones, which seems quite logical, because it is impossible to become a real, efficient teacher, having only one or another indicator. Thus, the formation of all personal and professional characteristics will provide a modern teacher with high productivity and a favorable professional image.

Key words: *personal and professional qualities, personal abilities, pedagogical activity, professional image.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації освіти підвищується актуальність наукового підходу і практичного рішення проблеми удосконалення процесу особистісної, психолого-педагогічної та професійної підготовки педагога. Невисокий рівень активності студентів з оволодіння основами майбутньої професійної діяльності, слабкий розвиток їх пізнавальних потреб та індивідуального творчого потенціалу є підтвердженням того, що в центрі системи вищої педагогічної освіти ще не поставлені питання формування професійного іміджу майбутнього педагога, розвитку його особистісних і професійно-значимих якостей.

Ніякі сучасні інноваційні технології та технічні засоби навчання не допоможуть педагогу виконувати на високому рівні свої професійні обов'язки, ефективно будувати свою професійну діяльність, якщо він сам особистісно і професійно до неї не підготовлений. Необхідно зазначити, що сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності. Серед них провідне місце займають такі поняття, як: «професійна компетентність», «педагогічна майстерність» і «професійна та особистісна зрілість». Зазначенні поняття не тільки показують генезис особистості педагога в процесі професіоналізації, а й характеризують особливості формування його професійного іміджу. Констатуючи процес активного обговорення та дослідження різних сторін іміджу вчителя, вважаємо, що проблема професійного іміджу майбутнього педагога, розвитку особистісних якостей під час професійного навчання ще не стала предметом спеціального дослідження.

Поряд із тим актуальність формування професійного іміджу майбутнього вчителя зумовлена процесом реформування освіти, який передбачає посилення уваги до індивідуальності не лише учня, а й педагога, заохочення його творчих здібностей, неповторності, ексцентричності. Це можна пояснити як складністю та непослідовністю процесу реформування вітчизняної педагогічної освіти в реальних соціально-економічних умовах, так і недостатньою увагою до процесу формування особистості та індивідуальності самого вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Особистість педагога повинна в ідеалі являти собою зразок лідера-наставника сучасного покоління, який володіє не тільки професійною компетентністю, але і високим ступенем відповідальності, потребою в максимальній самореалізації, гнучкістю у виборі стратегій при виконанні своїх професійних функцій.

Якщо вести мову про умови формування професійного іміджу, то, на нашу думку, необхідно зосередити увагу на цілісності навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та єдності й гармонійності всіх його компонентів. У змістовному аспекті така цілісність досягається за рахунок встановлення взаємозв'язку між професійними зусиллями і способами їх застосування, досвідом іміджетворчої діяльності та емоційно-вольовим ставленням студентів до себе й цінностями професійного середовища, що виробляється за допомогою професійної самоосвіти і самовиховання, навчальної і технологічної творчості.

Зарубіжні дослідники в останні роки активізували пошуки в галузі різних аспектів теорії і практики професійної підготовки педагогів, технологій підвищення рівня їх професійного іміджу. Зокрема, проаналізовано вплив емоційної напруженості і соціальної підтримки педагогів на розвиток синдрому професійного вигорання у вчителів; обґрунтована залежність ефективності спільного навчання, рівня навчальних досягнень майбутніх педагогів від типу особистості і генетично обумовлених рис характеру, а не тільки від інтелекту учнів; розкрита роль соціальної зрілості в розвитку професійного іміджу педагогів; виявлена залежність якості навчання і розвитку студентів від професійного іміджу викладачів [10; 11].

І. Николаєску під професійним іміджем педагога розуміє форму життєвого прояву фахівця, за допомогою якої він, активуючи особистісно-ділові якості, професійно і особистісно самостверджується. На її думку, в структурі професійного іміджу доцільно виділяти когнітивний, емоційний і функціонально-комунікативний компоненти. При цьому когнітивний компонент є системоутворюючим, в якому знання, здібності впливають на результативність професійної діяльності педагога; емоційний – забезпечує формування і подальший розвиток у педагога стійкого

позитивного ставлення до дійсності; функціонально-комунікативний компонент розкриває засоби і прийоми педагогічної діяльності педагога, успішність професії якого залежить від рівня сформованості привабливого іміджу. Представлена структура, як заявляє автор, «дозволяє не тільки глибше зрозуміти сутність феномену, але і допомагає досягти цілісного образу і внутрішнього несуперечливого уявлення про особистість педагога» [6, с. 246].

Зупинимося на ще одній структурі іміджу педагога, яку пропонує Р. Овчарова. Автор акцентує увагу на візуальному сприйнятті (ступінь фізичної привабливості, ступінь вираженості манер поведінки, одяг і аксесуари); інтелектуальному сприйнятті (особистісні характеристики, професійні якості); статусному сприйнятті (положення в суспільстві, посада); соціальній взаємодії (особистісні характеристики оточення: сім'я, друзі, знайомі, колеги; ступінь престижу цієї групи); вплив інтер'єру на сприйняття людини (якість, стиль, кольорове оформлення, просторові характеристики) [7].

Л. Качалова звертає увагу на те, що імідж педагога є цілісною, цілеспрямовано сформованою, динамічною якістю завдяки відповідності та взаємопроникненню внутрішніх і зовнішніх особистісних та індивідуальних якостей педагога, покликаних забезпечити його гармонійну взаємодію з самим собою та учасниками навчально-виховного процесу, які дозволяють здійснювати педагогічну діяльність через формування позитивної думки [2].

Аналіз робіт, присвячених вивченню іміджу, демонструє різноманітність підходів до визначення основних його структурних компонентів. Ми схилиємося до думки тих науковців, які визначають головним і системоутворюючим компонентом професійного іміджу педагога особистісний компонент, де акцентується увага на важливості саме особистих якостей над усіма іншими.

Формулювання мети статті (постановка завдання) – на основі теоретичного аналізу структурних компонентів педагогічного іміджу проаналізувати найбільш значущі та бажані особистісні якості, які є основою формування позитивного професійного іміджу майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження Ведучи мову про особистість майбутнього педагога, з'являється необхідність дослідження якостей, властивостей, особливостей, які забезпечать його успішну професійну діяльність. Виявлення та уточнення структури важливих особистісних якостей, по-перше, сприятиме активному професійному станов-

ленню; по-друге – дасть можливість сформулювати цілісне уявлення про професію; дозволить будувати навчальні плани і програми відповідно до вимог, що пред'являються випускнику вузу професійною діяльністю; по-третє, вищий навчальний заклад, при підготовці фахівців, отримує науково обґрунтовані дані щодо розвитку у студентів тих якостей, які необхідні їм для ефективного формування професійного іміджу. Таким чином, специфіка сучасної педагогічної освіти полягає в реалізації справжнього змісту навчання, виховання і розвитку особистості студента.

Особистісний розвиток пов'язується із смисловою сферою особистості, її цінностями, переконаннями, смисложиттєвими орієнтаціями, цілями, з формуванням і змінами її ідентичності. Діалектична природа особистісного розвитку розкрита П. Лушиним у його теорії особистісних змінювань. Дослідник розглядає особистість як відкриту динамічну систему, що підтримує життя завдяки самоорганізації в єдності із середовищем і перебуває у постійному переході до різних форм ідентичності. Вчений доводить, що базовим її виміром є особистісні змінювання; що незворотний, нелінійний, малопередбачуваний процес особистісного розвитку забезпечується в стабільних періодах – особистісним розвитком у межах наявного особистісного потенціалу, в кризових – міжсистемним переходом до принципово нового потенціалу особистості та характеризується набуттям нової ідентичності [3].

Сучасний педагог – це людина, яка реалізується на будь-якому рівні свого професійного життя, через актуалізацію власних психолого-педагогічних характеристик, удосконалення власних індивідуальних особливостей; самовираження у педагогічній сфері.

Як свідчить психолого-педагогічна практика, будь-який учень сприймає вчителя в першу чергу як особистість. Саме тому, незважаючи на схильність більшості дослідників високо оцінювати роль особистості вчителя в педагогічній діяльності (Ф. Джалилова, Л. Мітіна, І. Ніколаеску, Р. Овчарова та інші дослідники) [1; 3; 5], саму категорію «професійний імідж майбутнього вчителя» та проблему розвитку і формування особистісно-професійних якостей можна розглядати з різних теоретичних позицій.

Так, Л. Мітіною були виділені більше п'ятдесяти особистісних властивостей вчителя (як професійно-значущих якостей, так і власне особистісних характеристик). Цей загальний перелік властивостей складає психологічний портрет ідеального вчителя.

Стрижнем цього портрета є особистісні якості: спрямованість, рівень домагань, самооцінка, образ «Я» [5, с. 21].

На думку Е. Самарцевої, «Професійно значущі особистісні якості вчителя – це характеристики розумової, емоційно-вольової, моральної сторін особистості, що впливають на продуктивність (успішність) професійно-педагогічної діяльності вчителя і визначають її індивідуальний стиль» [9, с. 29].

Про важливість розвитку і формування особистісних здатностей для педагогічної діяльності та особистісної зрілості особистості у своїх працях наголошує М. Савчин. Автором проаналізовано такі фундаментальні здатності особистості, як здатність вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, свободу та відповідальність [8].

На основі психологічних механізмів міжособистісної взаємодії формуються й такі особистісні здатності, як здатність до рефлексії; емпатії; децентрації.

Оволодіння даними здатностями забезпечить підвищення ефективності й стійкості результатів діяльності; вміння розуміти настрій учня, бажання допомогти проявитися його перцептивним здібностям, зрозуміти труднощі в житті і навчанні, своєчасно допомогти, а також доброту і гуманність. Адже чуйний, доброзичливий та вимогливий одночасно вчитель завжди високо цінується його учнями.

Один із засновників біхевіоризму, Б.Ф. Скіннер, сказав, що «люди навчаються не тому, чому ви їх навчаєте, а тому, що ви хочете їх навчити» [13]. Це твердження здається нам дуже придатним для розуміння суті вказаної проблеми. Особистість вчителя має бути яскравим прикладом для учнів тих якостей, здібностей, компетентностей, які вчитель хоче розвивати в учнів. Це безсумнівно має особливий сенс і значимість.

Кожен поважаючи себе педагог зобов'язаний бути сучасним учителем: не тільки навчати свого предмета учнів, а й виховувати, розвивати їх вміння і навички. Завжди прагнути до того, щоб в центрі його педагогічної діяльності знаходилася дитина, котра є не об'єктом, а суб'єктом навчання і виховання.

Як бачимо, автори пропонують різні складові професійного іміджу майбутнього вчителя. Проте неважко помітити, що всі виділені структурні компоненти не суперечливі, а доповнюють один одного, бо тісно взаємопов'язані і однаково важливі. На нашу думку, провідна роль у структурі професійного іміджу майбутнього вчителя належить розвитку особистісних здатностей та особистісно-професійним якостям.

Теоретичний аналіз наукових поглядів вчених дозволяє охарактеризувати основні якості майбутнього вчителя в рамках його придатності до професійної діяльності як основу для формування професійного іміджу:

1) майбутній вчитель повинен володіти задатками до обраної діяльності (володіти психічним, фізичним, соціальним та морально-духовним здоров'ям, психофізичною рівновагою, визначеними зовнішніми даними і т.д.);

2) здатністю до академічних знань (володіння належним рівнем інтелектуальними здібностями, що відповідають педагогічній діяльності та забезпечує можливість засвоєння певного обсягу знань, як загального характеру, так і спеціального);

3) здатністю до оволодіння аксіологічними знаннями, що характеризують морально-духовний потенціал майбутнього педагога;

4) здатністю до інтерактивної взаємодії, що дозволяє успішно взаємодіяти з іншими людьми (оптимізм і емпатійність, вміння володіти собою, впевненість в собі, доброзичливість, розвинуте почуття гумору, швидкість реакції, здатність знаходити рішення в складній педагогічній ситуації).

Для з'ясування того, які особистісні якості є важливими для формування професійного іміджу, респондентам запропоновано було методикою на визначення самооцінки, що дозволяє визначити не тільки показники самооцінки та рівня домагань, але й оцінити свої особистісні якості (здоров'я, інтелект, характер, авторитет у колег, професійні здібності, впевненість в собі, зовнішність). Результати визначення рівня самооцінки майбутніх педагогів за методикою Дембо-Рубінштейн представлені в таблицях 1 і 2.

Дані таблиці 1 показують, що більшість майбутніх педагогів мають високий (53%) рівень самооцінки. 10% студентів відзначаються дуже високим рівнем самооцінки. Це може бути підставою до того, що дана група студентів часто переоцінюють свої особистісні та професійні якості, ставлячи перед

Таблиця 1
Результати дослідження самооцінки респондентів за методикою Дембо-Рубінштейн

Вираженість самооцінки	Рівень самооцінки	Рівень домагань
Дуже високий	10	29
Високий	53	47
Середній	32	18
Низький	5	6

Таблиця 2

**Розподіл середніх показників самооцінки педагогів за шкалами методики
Дембо-Рубінштейн (М)**

шкали	здоров'я	інтелект	характер	авторитет	професійні здібності	впевненість в собі	зовнішність
Значення (М)	44.5	63.71	56.5	47,83	62,15	53,92	50,6
Рівень самооцінки	Н	В	С	С	В	С	С

Примітка: великими літерами в таблиці 2 позначені: Н – низький рівень самооцінки, С – середній рівень самооцінки, В – високий рівень самооцінки.

собою свідомо більш високі цілі, ніж здатні досягти. Підтвердженням даного факту є і показник високого рівня домагань у представників даної вибірки, що не завжди відповідає їхнім реальним можливостям. Високий рівень самооцінки і домагань обумовлюють надмірну самовпевненість в ході професійної діяльності і впливають на якість педагогічної праці та можуть служити основою для стереотипного формування професійного іміджу.

Середній рівень самооцінки характерний для 32% майбутніх вчителів, які взяли участь в діагностиці. Дані студенти здатні адекватно оцінити свої професійні вміння та особистісні якості, які необхідні їм для подальшої педагогічної діяльності. Майбутні педагоги з низьким рівнем самооцінки складають 5% вибірки. У представників цієї групи можна спостерігати ознаки невпевненості в собі, що істотно відбивається на результативності праці, соціально значущість якої не викликає сумнівів.

На основі аналізу таблиці 2 можна констатувати, що показник здоров'я майбутні педагоги оцінили як низький. Сьогодні, під час професійного навчання, майбутній педагог може зіткнутися з такими передстресовими станами, як фрустрація, тривога, виснаження та вигорання. У цих умовах стресостійкість стає однією з найважливіших професійно-особистісних якостей сучасного педагога, формування якої має бути зосереджено насамперед на етапі первинної професіоналізації. Безумовно, професія педагога вимагає великої самовіддачі і навіть жертвності, що сприяє швидкому професійному вигоранню.

Ми згодні з тим, що представлені причини відіграють велику роль в зниженні рівня здоров'я майбутніх педагогів, однак професія вчителя, відповідно до авторської позиції А. Маркової, відрізняється гуманістичною спрямованістю, «яка передбачає інтерес до вивчення людини, умінні зрозуміти іншу людину і самого себе, виразити свою особистість і забезпечити умови для розвитку особистості інших, створити обстановку психологічної безпеки для учнів і психологічної захищеності для себе і т. д.» [4, с. 31].

Середній рівень самооцінки респонденти присвоїли характеру, авторитету у колег, впевненості в собі і зовнішності. Дані параметри відображають особистісну і соціальну значимість професії і можуть виступати якостями провідних детермінант ефективної реалізації себе в обраній професії. Слід наголосити, що авторитет вчителя забезпечується насамперед його професійною грамотністю, коли учні визнають право вчителя навчати, наставляти, давати поради, коректувати поведінку.

Інтелект і професійні здібності респонденти оцінили на високому рівні (М = 63,71 і М = 62,15 відповідно). Ймовірно, даний факт обумовлений усвідомленням необхідності певних розумових здібностей в професії вчителя, а також складною структурою професійних здібностей, орієнтованих на формування гармонійної особистості учня і багатства його внутрішнього світу.

Гармонійне поєднання вказаних особливостей, вказує на важливість підкріплення професійних якостей позитивними особистісними характеристиками педагога, до яких насамперед відносимо повагу до особистості дитини, впевненість, інтелектуальність, толерантність, коректність і стресостійкість.

Від того, наскільки майбутній вчитель буде здатним осмислювати особливості своєї особистості, галузь своєї компетенції, свої мотиви і потреби, цінності та смисли професійної діяльності, залежать не тільки його професійна успішність, а й реалістичність життєвих цілей, продуктивність в побудові кар'єрних планів і їх реалізація. Особистісні здатності дозволяють йому самоактуалізуватися й самореалізуватися в житті, знайти особистісні змісти в освіті. Вчитель, який емоційно, професійно, морально та особистісно зрілий здатний активізувати навчальну діяльність учнів і допомогти їм в особистісному розвитку. Особистість вчителя сприяє формуванню особистості учня, а турбота вчителя про свій імідж є важливим завданням педагогічної діяльності. Отже, роботу вчителя над удосконаленням свого професійного іміджу можна розглядати як професійну вимогу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Ураховуючи наявні в психолого-педагогічних дослідженнях сутнісних характеристик іміджу вчителя, вважаємо, що професійний імідж майбутнього вчителя слід визначати як образ, що представляє собою поєднання внутрішніх (особистісних, професійних якостей, що виражаються в індивідуальному стилі діяльності вчителя) і зовнішніх характеристик (культура вербального і невербального спілкування) у поєднанні з естетичним оформленням одягу. Під час формування іміджу майбутнього вчителя порівнюються вже наявні особистісні якості з тими якостями, які сприймаються і приписуються йому іншими. Із точки зору формування професійного іміджу майбутнього вчителя показовим є те, що він формується на свідомому рівні, відповідно до самооцінки, рівня домагань, а також педагогічної реф-

лексії вчителя, оволодіння ним педагогічною культурою. При цьому важливо, щоб образ не розходився з внутрішніми установками студентів, відповідав його професійним здібностям, інтелекту, характеру та поглядам. Цілеспрямоване формування професійного іміджу має бути поетапним і продуманим, що дасть можливість майбутньому педагогу повноцінно реалізувати себе як особистість, досягти ефективної реалізації цілей навчання, організувати ефективну навчальну співпрацю та педагогічне спілкування. Для цього потрібно усвідомлювати свої професійні та особистісні якості та бути готовими вдосконалювати їх під час роботи над власним професійним іміджем.

Подальших наукових розвідок потребує дослідження проблеми ідеалу, пошуку того типу людини, в образі якої втілено бажання професійної досконалості.

Література:

1. Джалилова Ф.Н. Структурные компоненты профессионального имиджа педагога. *Молодой ученый*. 2012. № 12(47). С. 461–463. URL: <https://moluch.ru/archive/47/5827/>.
2. Качалова Л.П. Методологические подходы в построении модели формирования эмпатийной культуры будущих учителей. *Преподаватель 21 века*. 2012. С. 52–56.
3. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса : Аспект, 2005. 334 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности. Москва; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2019. 400 с.
6. Ніколаєску І.О. Акмеологічний підхід до розвитку професійного іміджу сучасного педагога в системі післядипломної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5(1). С. 245–251. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_5%281%29_39.
7. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 448 с.
8. Савчин М.В. Здатності особистості: монографія. Київ : Академія, 2016. 285 с.
9. Самарцева Е.Ю. Профессионально значимые личностные качества учителя элитарной школы. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 11. С. 46–51.
10. Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 702–715. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>.
11. Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57(Suppl 1), pp. 127–151. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>.
12. Skinner B. F. *Science and Human Behavior*. N.-Y., Macmillan, 1953.

References:

1. Dzhaliyova, F.N. Strukturnyye komponenty professional'nogo imidzha pedagoga [Structural components of the teacher's professional image]. *Molodoy uchenyy – Young scholar*. 2012. Issue 12 (47). S. 461–463. URL: <https://moluch.ru/archive/47/5827/> [in Russian]
2. Kachalova L.P. Metodologicheskiye podkhody v postroyenii modeli formirovaniya empatiynoy kul'tury budushchikh uchiteley [Methodological approaches in building a model for the formation of an empathic culture of future teachers] *Prepodavatel 21 veka – Teacher of the 21st century*, 2012, pp. 52–56 [in Russian]
3. Lushin P.V. (2005). *Lichnostnyye izmeneniya kak protsess: teoriya i praktika [Personal change as a process: theory and practice]*. Odessa: Aspect. 334 p. [in Ukrainian]
4. Markova A.K. (1996). *Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]* Moscow: International Humanitarian Foundation "Knowledge". 312 p. [in Russian]
5. Mitina L. M. (2019). *Psikhologiya professional'no-kar'yernogo razvitiya lichnosti [Psychology of professional and career development of personality]* Moscow; SPb.: Nestor-History. 400 p. [in Russian]

6. Nikolayesku I.O. Akmeologichnyi pidkhid do rozvytku profesijnoho imidzhu suchasnoho pedahoha v systemi pislidyplomnoyi osvity [Acmeological approach to the development of professional image of a modern teacher in the system of postgraduate education] *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of training a modern teacher*. 2012. № 5 (1). P. 245-251. [in Ukrainian] Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_5%281%29_39
7. Ovcharova R.V. (2003). *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya [Practical psychology of education]*: Textbook for psychology students of universities. Moscow : Publishing Center "Academy". 448 p. [in Russian].
8. Savchyn M.V. (2016). *Zdatnosti osobystosti [Personality abilities]: monograph*. Kyiv: Academy. 285 p. [in Ukrainian].
9. Samartseva E.Yu. Professionalno znachimyye lichnostnyye kachestva uchitelya elitarnoy shkoly [Professionally significant personal qualities of a teacher of an elite school]. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*. 2011. Issue 11. [in Russian]
10. Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). *Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns*. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
11. Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). *Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference?* *Applied Psychology: An International Review*, 57(Suppl 1), 127–151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
12. Skinner B. F. *Science and Human Behavior*. N.-Y., Macmillan, 1953.

УДК 159.9378.3:159.923.31:616.61:611.9

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.4>**Світлана БОНДАРЕВИЧ**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри «Практичної психології»,
Одеський національний морський університет,
вул. Мечникова, 34, Одеса, 65029, Україна
ORCID: 0000-0002-7350-2947
Researcher ID: AAT-4933-2020

Лілія СУСЛІК

студентка IV курсу, Одеський національний морський університет,
вул. Мечникова, 34, Одеса, 65029, Україна

Svitlana BONDAREVYCH

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department "Practical Psychology",
Odesa National Maritime University,
34, Mechnikov str., Odessa, 65029, Ukraine
ORCID: 0000-0002-7350-2947
Researcher ID: AAT-4933-2020

Lilia SUSLYK

4th year Student, Odesa National Maritime University,
34, Mechnikov str., Odessa, 65029, Ukraine

**ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ
НА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ****THE INFLUENCE OF GENDER STEREOTYPES
ON THE FORMATION OF PERSONALITY SELF-ASSESSMENT**

У статті розглянуті психологічні особливості гендерних стереотипів, які впливають на формування самооцінки особистості, її Я-концепції як складників самосвідомості. Проаналізована у статті інформація свідчить про те, що існує взаємозв'язок та взаємовплив між гендерними стереотипами та формуванням самооцінки особистості, її Я-концепції та самосвідомості особистості. **Метою статті** є висвітлення результатів дослідження значення взаємовпливу та взаємозв'язку психологічних особливостей гендерних стереотипів на формування самооцінки особистості, Я-концепції та самосвідомості особистості. **Методологія дослідження.** Для вирішення поставлених завдань у роботі були використані теоретичні, емпіричні методи, а також методи кількісної обробки даних. Для вивчення закономірності взаємовпливу та взаємозв'язку між формуванням самооцінки особистості, Я-концепції і самосвідомості особистості з психологічними особливостями гендерних стереотипів були використані: методика дослідження самооцінки С.А. Будассі та методика «Статеврольовий опитувальник» С. Бем. За результатами дослідження виявлено, що у більшості досліджуваних присутній андрогінний тип гендеру, а також більшість з респондентів має адекватно завищену самооцінку. Показано, що психологічні особливості гендерних стереотипів, а саме мускуліність, фемінність, андрогінність, мають прямий кореляційний зв'язок із самооцінкою особистості. Виявлено, що психологічні особливості гендерних стереотипів, а саме маскулінність, фемінність, андрогінність, мають зворотний кореляційний зв'язок із самооцінкою особистості. За результатами дослідження було виявлено, що, чим більший ступінь маскулінності, тим вірогідніша завищена самооцінка, і навпаки, чим більший ступінь фемінності, тим вірогідніша низька самооцінка. **Наукова новизна дослідження** визначена науково-практичною потребою в більш глибокому розумінні того, як психологічні особливості гендерних стереотипів впливають на формування самооцінки особистості, Я-концепції особистості, а саме на «Я-ідеальне» та «Я-реальне», що є значущими у формуванні самосвідомості особистості; необхідністю наукового осмислення закономірностей взаємовпливу та взаємозв'язку між психологічними особливостями (андрогінність, маскулінність, фемінність) гендерних стереотипів та формуванням самооцінки особистості, її Я-концепції, а також самосвідомості особистості. **Висновки.** Обґрунтовано закономірності взаємовпливу та взаємозв'язку між формуванням самооцінки особистості, Я-концепції особистості і самосвідомості особистості з психологічними особливостями гендерних стереотипів. На онтогенез розвитку особистості, її самосвідомості, до складу якої входить самооцінка особистості та її Я-концепція, гендерні стереотипи мають значний вплив. Показано, що серед молодих людей віком 19–23 роки переважає саме андрогінний тип гендеру. Андрогінна поведінка сприяє більш високому рівню адаптації у відносинах з близькими людьми і самооцінки особистості порівняно з тими, чия поведінка жорстко регламентується рамками статево-рольового стереотипу.

Ключові слова: гендерні стереотипи, мускуліність, фемінність, андрогінність, самооцінка особистості.

The article considers the psychological features of gender stereotypes that affect the formation of self-esteem of the individual, his self-concept as components of self-awareness. The information analyzed in the article shows that there is a relationship and interaction between gender stereotypes and the formation of self-esteem, personality self-concept and self-awareness. **The aim of the article** is to highlight the results of the study of the importance of the interaction and relationship of psychological characteristics of gender stereotypes on the formation of self-esteem, self-concept and self-awareness. **Research methodology.** Theoretical and empirical methods, as well as methods of quantitative data processing were used to solve the tasks. To study the patterns of interaction and the relationship between the formation of self-esteem, self-concept and self-consciousness of the individual with psychological features of gender stereotypes were used: self-assessment method SA Budassi and method "Gender Questionnaire" S. Bem. According to the results of the study, an androgynous type of gender was found in a larger number of respondents, and most of the respondents have adequately inflated self-esteem. It is shown that the psychological features of gender stereotypes, namely muscularity, femininity, androgyny have a direct correlation with self-esteem. It was found that the psychological features of gender stereotypes, namely masculinity, femininity, androgyny are inversely correlated with self-esteem. The study found that the greater the degree of masculinity, the more likely high self-esteem, and vice versa, the greater the degree of femininity, the more likely low self-esteem. **The scientific novelty** of the study is determined by the scientific and practical need for a deeper understanding of how psychological features of gender stereotypes affect the formation of self-esteem, self-concept of personality, namely self-ideal and self-real, which are important in shaping self-consciousness; the need for scientific understanding of the laws of interaction and the relationship between psychological characteristics (androgyny, masculinity, femininity) of gender stereotypes and the formation of self-esteem, its self-concept and self-awareness. **Conclusions.** The laws of interaction and the relationship between the formation of self-esteem, self-concept of personality and self-awareness of the individual with the psychological characteristics of gender stereotypes are substantiated. Gender stereotypes have a significant impact on the ontogenesis of the development of the individual, his self-consciousness, which includes the self-esteem of the individual and his self-concept. It has been shown that the androgenic type of gender predominates among young people aged 19–23. Androgynous behavior contributes to its higher level of adaptation in relationships with loved ones and self-esteem, compared to those whose behavior is strictly regulated by gender-role stereotype.

Key words: gender stereotypes, muscularity, femininity, androgyny, self-esteem.

Актуальність дослідження. Сприйняття відмінностей у поведінці та психіці людей є однією з головних причин, що виділяють поділ людей на чоловіків та жінок. Але відмінності між чоловіками та жінками відбуваються не тільки через їхні тілесні, біологічні відмінності, а й через соціокультурний контекст, тобто що в цей момент часу в цьому суспільстві вважається властивим чоловікам, а що жінкам. У широкому значенні термін «гендер» вказує на будь-які психологічні та поведінкові властивості, які ймовірно відрізняють чоловіків і жінок та асоціюються з маскулінністю та фемінністю [1; 3; 6].

Однак гендерні особливості не однозначні, вони нерозривно пов'язані зі статевою приналежністю та мають значний вплив на формування самосвідомості та самооцінки особистості [2, с. 54–65; 4, с. 128–139]. У різних ситуаціях та різних сферах діяльності характер гендерної диференціації може і не збігатися, бо на нього впливають численні стереотипи та очікування оточуючих [5; 6].

Гендерна роль як диференціація діяльності, статусів, прав і обов'язків індивідів залежно від своєї статевої власності, належить до виду ролей соціальних, вона нормативна, виражає певні соціальні очікування, проявляється у поведінці особистості. На рівні культури ці ролі існують у контексті певної системи статевої символіки та стереотипів маскулінності та фемінності. Це соціальний прояв гендерної ідентичності [1; 3].

До концепції маскулінності та фемінності також додають концепцію андрогінії, яку сформулювала Сандра Бем. Андрогінна особистість поєднує у собі як маскулінні, так і фемінні риси, що призводить до кращої соціальної гнучкості та більшої пристосованості. Водночас висока фемінність у жінок та висока маскулінність у чоловіків часто пов'язані з порушеннями психологічної та соціальної адаптації, які можуть призводити до внутрішньоособистісного конфлікту [5]. Причому для різних вікових періодів, особливо для молодих людей, які лише вступають у самостійне життя, саме провідна діяльність найбільше впливає на формування самосвідомості особистості, її самооцінки.

Таким чином, актуальність проблеми пов'язана з тим, що психологічні особливості гендерних стереотипів впливають на формування самооцінки особистості, її Я-концепції як складників самосвідомості.

Саме тому у рамках цієї статті ми ставимо мету – дослідити взаємодію, взаємозв'язок та взаємовплив психологічних особливостей гендерних стереотипів та формування самооцінки особистості, її Я-концепції та самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні напрями дослідження гендерних стереотипів, формування самооцінки особистості, Я-концепції особистості базуються на роботах багатьох дослідників (Ш. Берн, С. Бем, І.С. Клеціна, Л.В. Попова,

Н.К. Радина, Л.Е. Семенова, В.С. Агапов, Р. Бернс, І.С. Кон, К. Роджерс, Е.А. Сорокумова та ін.) [1; 3; 5].

У вітчизняній психології вихідними пунктами дослідження самооцінки є ставлення до самосвідомості, особливо це визначено у роботах Л.С. Виготського та С.Л. Рубінштейна та їхніх учнів. Надалі дослідження були продовжені О.Г. Асмоловим, Л.І. Божовичем, А.В. Запорожцем, О.М. Леонтєвим, М.І. Лісіною та ін. [4, с. 128–139; 8–9].

Л.С. Виготський сформулював власний методологічний підхід до проблеми соціального становлення особистості людини в рамках культурно-історичної концепції та сформулював загальний генетичний закон психічного розвитку. Вчений представляє самосвідомість як безперервний процес, що проходить тривалий шлях розвитку. Це шлях психологічних та соціальних змін, перебудови всього психічного життя, що призводять до виникнення самосвідомості. Ця теорія мала продовження у системному підході Б.Г. Ананьєва, С.Л. Рубінштейна та ін., в якому особистість розглядається як цілісна система, що володіє різними взаємозв'язаними характеристиками, що залежать від особливостей формування особистості та суспільства (К.А. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, Л.С. Виготський, А.Н. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн та ін.) [8].

З погляду К. Роджерса центральною ланкою особистості є самооцінка, уявлення людини про себе, «Я-концепція», що породжується у взаємодії з іншими людьми. На думку вченого, «Я» включає не тільки «Я реальне» (те, чим людина є зараз), а й «Я ідеальне» (те, якою вона хотіла би бути). Великий розрив між «Я реальним» та «Я ідеальним» трактується як перешкода на шляху здорового функціонування та розвитку особистості [7, с. 288–291; 9].

Самооцінка, як сформоване уявлення про себе і свої зв'язки із зовнішнім світом, впливає на особливості поведінки людини і виступає регулятором взаємодії людини з іншими людьми. У формуванні самооцінки особистості провідні ролі відводять двом чинникам: відношенню оточуючих і самоусвідомленням своїх особливостей та діяльності особистістю. Індивід, дізнаючись про якості іншої людини, виробляє власну оцінку. Формується «Я ідеальне», і результатом проєкції «Я реального» на «Я ідеальне» і є самооцінка [8].

У структуру «Я-концепції» входять три елементи: когнітивний складник – це образ Я людини, в якому містяться її уявлення про свою особистість; оціночний складник – це самооцінка, заснована на афективній оцінці образу Я; поведінковий складник – це поведінка, що складається з поведінкових реакцій чи конкретних дій, зумовлених Я і самооцінкою (рис. 1).

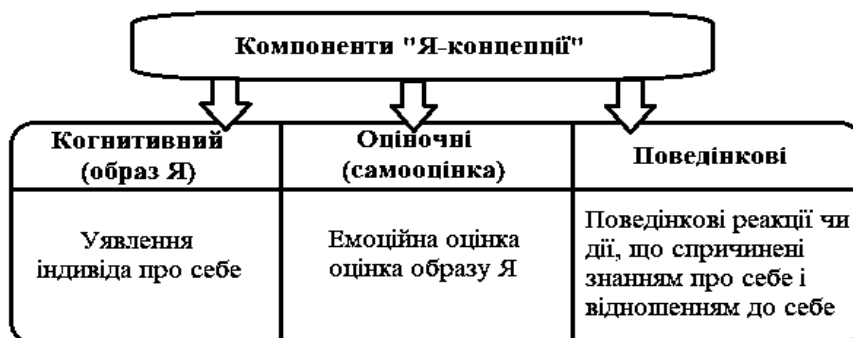


Рис. 1. Компоненти «Я-концепції»

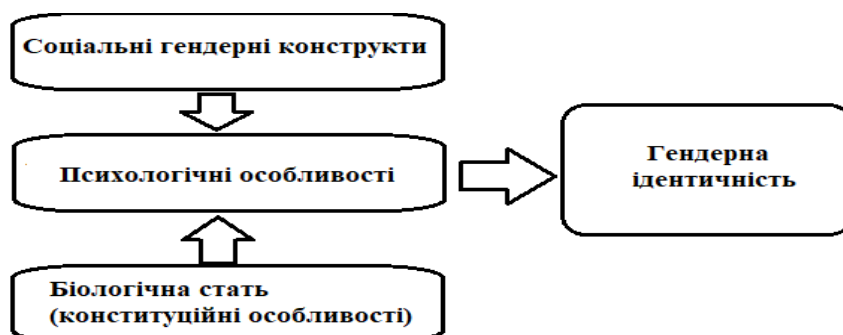


Рис. 2. Гендерна ідентичність у біопсихосоціальной системі координат

Розмежування «Я-концепції» на деякі елементи є умовним, тому що вона є цілісним утворенням, кожен із елементів якого, хай і відрізняється деякою самостійністю, перебуває у тісному взаємозв'язку та взаємовпливу один з одним. Я-концепція – це сукупність усіх уявлень індивіда про себе, яка пов'язана зі своїми оцінками [10, с. 34–51].

Сучасні теоретичні напрями дослідження гендерних стереотипів у формуванні самооцінки особистості базуються на роботах багатьох вітчизняних та закордонних дослідників (Ш. Берн, С. Бем, І.С. Клецина, Л.В. Попова, Н.К. Радина, Л.Е. Семенова, В.С. Агапов, Р. Бернс, І.С. Кон, К. Роджерс, Е.А. Сорокоумова та ін.) [1; 3; 5]. Завдяки роботам Б.Г. Ананьєва та І.С. Кона у вітчизняній психології були визначені пріоритетні напрями досліджень у галузі психології статі. Це дослідження С.І. Кудінова, Б.І. Хасана, Ю.А. Тюменєвої відмінностей в особливостях та характеристиках поведінки чоловіків та жінок. Так, Н.А. Смирнова досліджувала психологічні відмінності статі та формування гендерної ідентичності у різні вікові періоди особистості [3; 5].

Гендерна ідентичність не дається індивіду автоматично під час народження, а виробляється внаслідок складної взаємодії його природних задатків та відповідної соціалізації, типізації чи «кодування», і визначається так званими гендерними стереотипами (рис. 2).

Натепер у суспільній свідомості гендерні стереотипи перетворюються на цінності та встановлюють, яким має бути і як мають поводитися чоловіки і жінки [3; 5]. Тому запропонована та розроблена концепція андрогінії на основі маскулінності та фемінності, яку сформулювала Сандра Бем, викликає великий інтерес багатьох дослідників. Андрогінна особистість поєднує у собі як маскулінні, так і фемінні риси. Це призводить до кращої соціальної гнучкості та більшої пристосованості. Водночас висока фемінність у жінок та висока маскулінність у чоловіків часто пов'язані з порушеннями психологічної та соціальної адаптації, що призводить до внутрішньоособистісного конфлікту [6].

Таким чином, нині гендер часто розглядають через систему культурних норм та виховання, тобто як соціальну модель відносин між чоловіками та жінками. Така модель також визначає сімейні ролі та можливості в освіті та професійній діяльності.

Проте відмінності у соціокультурному змісті середовища, вплив різних стереотипів, зокрема гендерних стереотипів, які зумовлюють різну структуру та динаміку самосвідомості, представлені не досить.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження значення взаємовпливу та взаємозв'язку психологічних особливостей гендерних стереотипів на формування самооцінки особистості, Я-концепції особистості та самосвідомості особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. У суспільній свідомості гендерні стереотипи перетворюються на цінності і встановлюють, якими мають бути і як повинні поводитися чоловіки і жінки. Таким чином, стереотип перетворюється на приписи, які до того ж закріплюють статусні характеристики. Ці приписи до дії у соціумі впливають на формування образу Я та самооцінки особистості з дитинства.

У конструкції самооцінки виділяють два компоненти: емоційний і когнітивний. Емоційний компонент, у якому відбивається ставлення людини до себе, включається у формування самооцінки перший, і потім уже утворюються когнітивний компонент, у якому міститься знання людини про себе. Ці компоненти працюють разом і не можуть бути присутніми в чистому вигляді [4, с. 128–139; 7, с. 288–291]. Деякі дослідники виділяють ще третій, поведінковий компонент. У ньому проявляється прагнення бути зрозумілим і прийнятним, завоювати повагу і підвищити свій статус, або навпаки, намір уникнути оцінки і критики, приховати свої недоліки [9].

Самооцінку характеризують за такими параметрами: 1) рівень (високий, середній, низький); 2) реалістичність (адекватна, неадекватна); 3) особливість будови (конфліктна, безконфліктна); 4) до якого часу відноситься (прогностична, актуальна, ретроспективна); 5) стійкість (стійка, нестійка). По суті, людина формує установку і ставлення до самої себе, так само як коли вона формує ставлення до когось іншого [2, с. 54–65].

У дослідженні взяли участь 30 респондентів: молоді люди – студенти 4-го курсу ВНЗ, чоловіки та жінки віком від 18 до 22 років. Досліджувані були розподілені на дві рівні групи, по 15 осіб, залежно від статі.

Рання зрілість (шоста стадія за Е. Еріксоном) пов'язана з виникненням бажання самовизначення, бажаннями робити кар'єру, самостійності та відповідальності, формуванням своєї сім'ї, близькості (інтимності). В цей період виявляється істинна сексуальність. Близькі стосунки з друзями чи коханими вимагають вірності, самопожертви і моральної сили. Прагнення близьких стосунків не повинне заглушуватися страхом втратити своє «Я» [9].

Таблиця 1

Зведені дані за кількістю людей зі схожими результатами

	Самооцінка				Гендерні типи		
	Неадекватна завищена	Адекватна завищена	Адекватна середня	Неадекватна занижена	Фемінність	Маскуліність	Андрогінність
Жінки	3	6	6	0	2	0	13
Чоловіки	4	5	5	1	0	5	10
Усього	7	11	11	1	2	5	23

Саме несприятливе проходження цієї стадії може стати причиною розвитку тривожності як фактора розвитку зниження самооцінки. У зв'язку з високим емоційним напруженням та впливом стресових факторів, пов'язаних з навчанням, з яким стикаються студенти, особливо дипломники, також підвищується ризик розвитку зниження самооцінки. Причому на онтогенез розвитку особистості, її самосвідомості, до складу якої входить самооцінка особистості та її Я-концепції, мають значний вплив гендерні стереотипи.

Для вирішення поставлених завдань у роботі були використані теоретичні, емпіричні методи, а також методи кількісної обробки даних.

Як статистичні методи дослідження були вибрані метод описової статистики та частотний аналіз. Для перевірки розподілу показників та виявлення наявності кореляційного зв'язку між досліджуваними ознаками використовувався непараметричний критерій – коефіцієнт кореляції рангу Спірмена. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм Microsoft Excel і IBM SPSS Statistics 23.

Для вивчення закономірності взаємовпливу та взаємозв'язку між формуванням самооцінки особистості, Я-концепції особистості і самосвідомості особистості з психологічними особливостями гендерних стереотипів були використані: методика дослідження самооцінки С.А. Будасі та методика «Статеворольовий опитувальник» С. Бем [3; 5].

Аналіз дослідження проводився шляхом порівняння результатів, отриманих респондентами. Проводилися визначення середніх значень двох досліджуваних груп і вибірки загалом. Також визначалися частота рівня самооцінки та гендерного типу досліджуваних. Для визначення тісноти встановленого зв'язку між даними самооцінки за методикою С.А. Будасі і гендерним типом за методикою С. Бем використовувався метод непараметричного аналізу – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

За результатами дослідження виявлено, що у більшості досліджуваних присутній андрогінний тип гендеру, також більшість з респондентів має адекватно завищену самооцінку. Зведені результати проведеної діагностики самооцінки та гендерного типу надані в таблиці 1.

Діаграма 1. Рівень самооцінки всієї вибірки



Діаграми 1–3 показують результати дослідження самооцінки у відсотковому значенні.

Як видно з діаграми 1, у вибірці з двох груп показники адекватної завищеної самооцінки та адекватної середньої самооцінки виявлено по 37% досліджених, на другому місці стоїть неадекватна завищена самооцінка з показником 23%, а у 3% людей виявлена неадекватна занижена самооцінка.

У жіночій групі по 40% людей з адекватною завищеною та адекватною середньою самооцінкою, у 20% самооцінка неадекватна завищена. І в цій групі не було нікого з неадекватною заниженою самооцінкою. Дані видно на діаграмі 2.

Результати дослідження самооцінки у відсотковому значенні в чоловічій групі показані на діаграмі 3.

Результати дослідження самооцінки у відсотковому значенні в чоловічій групі показані на діаграмі 3. Розподіл за самооцінкою виїшов таким: адекватна завищена та адекватна

середня самооцінки трапляються з однаковою частотою у 33% відсотків респондентів чоловіків, у 27% самооцінка неадекватна завищена, у 7% – неадекватна занижена самооцінка.

Первинні статистичні дані за результатами виміру самооцінки за методикою С.А. Будасі надані в таблиці 2.

Таблиця 2
Дані первинної статистичної обробки результатів діагностування самооцінки

	Загальна вибірка	Жіноча група	Чоловіча група
Вибіркова середня	0,46	0,06	0,2
Дисперсія	0,13	0,48	0,45
Медіана	0,56	0,6	0,5

Середнє значення самооцінки у вибірці в жіночій групі більше, ніж у чоловічій, що відповідає даним показників про вищу самооцінку в жіночій групі. Також розбіжність

Діаграма 2. Рівень самооцінки жіночої групи



Діаграма 3. Рівень самооцінки чоловічої групи



оцінок у середній жіночій групі значно нижча за чоловічу.

Діаграми 4–6 показують результати дослідження гендерного типу у відсотковому значенні. На діаграмі 4 показано, що у більшості (77%) людей у вибірці з двох груп виявлено андрогінний тип гендеру, маскулінний тип гендеру – у 17%, а фемінний – лише у 6%.

Діаграма 5 показує, що в жіночій групі тільки у 13% фемінний тип гендеру, а у 87% виявлено андрогінний тип гендеру.

У чоловічій групі також переважає андрогінний тип гендеру, що ми бачимо на діаграмі 6.

Маскулінний тип особистості виявлено у 33% респондентів чоловічої групи, а у 67% – андрогінний тип гендеру.

Первинні статистичні дані за результатами дослідження гендерного типу за опитувальником С. Бем надані в таблиці 3.

Визначений підрахунок рангової кореляції Спірмена при рівні значущості у 0,05 дорів-

Діаграма 4. Розподіл гендерного типу по всій вибірці



Діаграма 5. Розподіл гендерного типу в жіночій групі



Діаграма 6. Розподіл гендерного типу в чоловічій групі



Таблиця 3
Дані первинної статистичної обробки
результатів діагностування гендерного типу
за опитувальником С. Бем

	Загальна вибірка	Жіноча група	Чоловіча група
Вибіркова середня	-0,19	0,18	-0,57
Дисперсія	0,46	0,39	0,29
Медіана	-0,46	-0,12	-0,46

нює 0,37, це вказує на зворотний зв'язок між самооцінкою, Я-образом людини та гендерним типом. Визначено, що психологічні особливості гендерних стереотипів, а саме маскуліність, фемінність, андрогінність, мають зворотний кореляційний зв'язок із самооцінкою.

Доказано, що, чим більший ступінь маскуліності, тим вірогідніша завищена самооцінка, і навпаки, чим більший ступінь фемінності, тим вірогідніша низька самооцінка.

Таким чином, за результатами дослідження були виявлені закономірності взаємовпливу та взаємозв'язку між формуванням самооцінки особистості, Я-концепції особистості і самосвідомості особистості з психологічними особливостями гендерних стереотипів (андрогінність, маскуліність, фемінність).

Висновки. Таким чином, у статті представлено результати емпіричного дослідження та визначені закономірності взаємовпливу та взаємозв'язку між формуванням самооцінки особистості, Я-концепції особистості і самосвідомості особистості з психологічними особливостями гендерних стереотипів.

Показано, що психологічні особливості гендерних стереотипів, а саме маскуліність, фемінність, андрогінність, мають зворотний кореляційний зв'язок із самооцінкою.

З цього виходить, що, чим більший ступінь маскуліності, тим вірогідніша завищена

самооцінка, і навпаки, чим більший ступінь фемінності, тим вірогідніша низька самооцінка. Згідно з результатами дослідження виявлено, що у більшості досліджуваних присутній андрогінний тип гендеру, а також більшість з респондентів має адекватно завищену самооцінку.

Визначено, що у вибірці з двох груп показники адекватної завищеної самооцінки та адекватної середньої самооцінки виявлено по 37%, на другому місці стоїть неадекватна завищена самооцінка з показником 23%, а у 3% людей виявлена неадекватна занижена самооцінка. Причому середнє значення самооцінки у вибірці у жіночій групі більше, ніж у чоловічій, що відповідає даним дослідження про вищу самооцінку в жіночій групі. Також розбіжність оцінок середнього значення в жіночій групі значно нижча за чоловічу.

Визначено, що у більшості (77%) людей у вибірці з двох груп андрогінний тип гендеру, маскуліний тип гендеру – у 17%, а фемінний – лише у 6%. Визначено, що, чим більший ступінь маскуліності, тим вірогідніша завищена самооцінка, і навпаки, чим більший ступінь фемінності, тим вірогідніша низька самооцінка.

Таким чином, психологічні особливості гендерних стереотипів впливають на формування самооцінки особистості, її Я-концепції як складників самосвідомості. Так, серед молодих людей віком 19–23 роки переважає саме андрогінний тип гендеру. Андрогінна поведінка відкриває широкі можливості вести себе адекватно до ситуації, незалежно від того, яку поведінку приписує людині той чи інший статево-рольовий стереотип.

Отримані в результаті дослідження дані будуть корисні для практичного психолога у роботі з особами з розладами порушення формування самооцінки особистості з урахуванням впливу на них гендерних стереотипів.

Література:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 431 с.
2. Бороздина Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией. *Вестник Московского университета*. 2011. Серия 14. *Психология*. № 1. С. 54–65.
3. Гендерная психология. 2-е изд. / Под ред. И.С. Клецкиной. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 496 с.
4. Горохова А.А., Сомова Н.Л., Киричик Е.С. Исследование особенностей самооценки современных детей и подростков. *Психология человека в образовании*. 2021. Т. 3. № 2. С. 128–139.
5. Клецкина И.С. Психология гендерных отношений : диссертация на соискание степени доктора психологических наук : 19.00.05 «Социальная психология». Санкт-Петербург, 2004. 460 с.
6. Козлов В.В., Шухова Н.А. Гендерная психология : учебник для вузов. Москва, 2010. 288 с.
7. Некрасова Т.Ю. Самооценка: современный взгляд на психологическое содержание феномена. *Вестник университета*. № 14. 2013. С. 288–291.
8. Психология личности: Словник-довідник. / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
9. Психология подростка : учебник. / Под редакцией А.А. Реана. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2003. 480 с.
10. Zuckerman M., Li C., Hall J.A. When men and women differ in self-esteem and when they don't: A metaanalysis. *Journal of Research in Personality*. 2016. Vol. 64. P. 34–51.

References:

1. Bendas, T.V. (2008). *Gendernaya psikhologiya: Uchebnoye posobiye* [Gender psychology. Textbook]. Sankt-Peterburg: Piter. 431 p. [in Russian].
2. Borozdina, L.V. (2011). *Sushchnost' samootsenki i yeye sootnosheniye s YA-kontseptsiyey* [The essence of self-esteem and its relationship with the self-concept]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. No. 1. P. 54–65 [in Russian].
3. Kletsinoy, I.S. (Ed.). (2009). *Gendernaya psikhologiya. 2-ye izd.* [Gender psychology. 2nd ed.]. Sankt-Peterburg: Piter. 496 p. [in Russian].
4. Gorokhova, A.A., Somova, N.L., Kirichik, Ye.S. (2021). *Issledovaniye osobennostey samootsenki sovremennykh detey i podrostkov* [Research of self-esteem of modern children and adolescents]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*. T. 3. No. 2. P. 128–139 [in Russian].
5. Kletsina, I.S. (2004). *Psikhologiya gendernykh otnosheniy* [Psychology of gender relations]. Extended abstract of Doctor's thesis. Sumy: SumSU [in Russian].
6. Kozlov, V.V., Shukhova, N.A. (2010). *Gendernaya psikhologiya. Uchebnik dlya vuzov* [Gender psychology. Textbook for universities]. Moskva. 288 p. [in Russian].
7. Nekrasova, T.Yu. (2013). *Samootsenka: sovremennyy vzglyad na psikhologicheskoye sodержaniye fenomena* [Self-esteem: a modern view of the psychological content of the phenomenon]. *Vestnik Universiteta*. No. 14. P. 288–291 [in Russian].
8. Gornostaya, P.P., Titarenko, T.M. (Eds.). (2001). *Psikhologiya osobistosti: Slovník-dovídnik* [Psychology of personality: Dictionary-reference book]. Kyiv : Ruta. 320 p. [in Ukrainian].
9. Reana, A.A. (Eds.). (2003). *Psikhologiya podrostka: Uchebnik*. [Adolescent Psychology: A Textbook]. Sankt-Peterburg: Praym-Yevroznak. 480 p. [in Russian].
10. Zuckerman, M., Li, C., Hall, J.A. (2016). *When men and women differ in self-esteem and when they don't: A metaanalysis*. *Journal of Research in Personality*. Vol. 64, pp. 34–51 [in English].

УДК 159.922.762

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.5>**Юлія ВАКУЛЕНКО**

доктор філософії у галузі психології, асистент кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, вул. Академіка Глушкова, 2А, м. Київ, 03680, Україна
ORCID: 000-0003-2354-4169

Yuliia VAKULENKO

Doctor of Philosophy in field of Psychology, Assistant Professor at the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2A Akademika Glushkova Avenue, Kyiv, 03680, Ukraine
ORCID: 000-0003-2354-4169

**РОЛЬ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНОЇ ТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ
МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА****THE ROLE OF SENSORY INTEGRATION THERAPY
IN THE SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER**

*Стаття присвячена дослідженню актуальної для сучасної клінічної та спеціальної, педагогічної психології проблеми – розгляду можливостей технологій сенсорно-інтегративної терапії у розвитку такої вищої психічної функції, як мовлення, дітей з розладами аутистичного спектра. Проаналізовано підхід сенсорно-інтегративної терапії у вітчизняній та зарубіжній психологічній теорії і практиці. Зазначена важлива роль відчуттів для нервової системи дитини, описано, які негативні наслідки можуть бути у разі розладів процесів сенсорної інтеграції та як сенсорно-інтегративна терапія може допомогти впоратися з ними, описаний надзвичайний розвитковий потенціал сенсорно-інтегративної терапії, зокрема у роботі з розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектра. Сенсорний розвиток необхідний для успішного оволодіння будь-яким видом практичної діяльності (ігровою, навчальною, професійною). Значення сенсорного розвитку полягає в тому, що він впорядковує розрізнені хаотичні уявлення дитини, отримані нею у взаємодії з навколишнім світом, він розвиває спостережливість, увагу, є фундаментом для розвитку інтелекту, забезпечує засвоєння сенсорних еталонів. Проведення спеціально організованих сенсорних ігор з дитиною з аутизмом може відкрити нові можливості для її корекції та розвитку. Звертається увага на те, що цей підхід є інноваційним для нашої країни та рекомендований у практичних заняттях з розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектра. **Метою** статті є висвітлення результатів дослідження ефективності підходу терапії сенсорної інтеграції у розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектра. **Висновки.** Обґрунтовано застосування технологій сенсорно-інтегративної терапії для розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектра.*

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, аутизм, сенсорна інтеграція, сенсорно-інтегративна терапія, терапія сенсорної інтеграції, розвиток мовлення.

The article is devoted to the study of relevant problem for modern clinical and special, pedagogical psychology – consideration of the possibilities of technologies of sensory-integrative therapy in the development of such a higher mental function as speech, children with autism spectrum disorders. The approach of sensory-integrative therapy in domestic and foreign psychological theory and practice is analyzed. The important role of sensations for the child's nervous system is mentioned, the negative consequences of sensory integration disorders and how sensory-integrative therapy can help to cope with them are described, the extraordinary development potential of sensory-integrative therapy is described autism spectrum disorders. Sensory development is necessary for successful mastering of any kind of practical activity (game, educational, professional). The value of sensory development is that it organizes the disparate chaotic ideas of the child, received by him in interaction with the world, he develops observation, attention, is the foundation for the development of intelligence, ensures the assimilation of sensory standards. Conducting specially organized sensory games with a child with autism can open new opportunities for its correction and development. Attention is drawn to the fact that this approach is innovative for our country and is recommended in practical classes on speech development of children with autism spectrum disorders.

The aim of the article is to highlight the results of a study of the effectiveness of the approach to sensory integration therapy in the development of speech in children with autism spectrum disorders.

Conclusions. *The use of sensory-integrative therapy technologies for speech development of children with autism spectrum disorders is substantiated.*

Key words: *autism spectrum disorder, autism, sensory integration, sensory integration therapy, speech development.*

Актуальність дослідження. З 2017 року Україна активно розвиває інклюзивне навчання з метою створення єдиних підходів у системі освіти України, де кожна дитина буде в змозі реалізувати свій потенціал. Згідно зі схваленою Кабінетом Міністрів України «Національною стратегією розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки» передбачається упровадження сучасної системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі і дітей з розладами аутистичного спектра [13]. Відповідно до офіційних статистичних даних Міністерства охорони здоров'я України поширеність розладів аутистичного спектра стабільно зростає – зафіксовано щорічне підвищення рівня діагностики РАС на 25–30% [4]. Це мотивує науковців, фахівців дошкільних та шкільних навчальних закладів, практиків до пошуку інноваційних технологій для допомоги дітям з інвалідністю, зокрема дітям з розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідження свідчать, що багато дітей з розладами аутистичного спектра мають суміжні проблеми, які можуть вплинути на якість їхнього життя та денного функціонування. Зокрема, йдеться про обробку та інтеграцію сенсорної інформації, яка часто є порушеною у цих дітей. Обробка сенсорної інформації – це здатність мозку записувати, впорядковувати та розуміти інформацію, отриману з власних відчуттів. Розлад обробки сенсорної інформації – це неврологічний стан, який порушується у разі обробки сенсорної інформації як з навколишнього середовища, так і з боку самого організму, що може спричинити порушення розвитку або поведінки дитини. Розлади сенсорної інтеграції будь-якого типу руйнівні для розвитку дитини. Згідно з міжнародними даними, порушення сенсорної інтеграції у розладі спектра аутизму становить від 42% до 88% [4].

Значення відчуттів надзвичайно велике, позаяк вони є своєрідною «їжею» для нашої нервової системи. Кожен життєво важливий орган посилає в мозок сенсорний сигнал, будь-яке відчуття – це вид інформації, яку переробляє наша нервова система, формуючи певні адаптивні відповіді, тим самим здійснюючи управління тілом і мисленням відповідно до цієї інформації. Мозок потребує постійного надходження інформації для нормальної роботи і розвитку. Є три рівні відчуттів, які розповідають нам про нас самих і про навколишній світ. Вони кажуть нам про те: 1) що знаходиться на деякій відстані від нас (зір і слух), що знаходиться поруч

(дотик), що порушує межі нашого тіла (нюх і смак); 2) як і де рухається наше тіло (органи чуття, що сприймають рух, дія сили тяжіння і положення тіла, тобто вестибулярні і пропріорецептивні відчуття); 3) що відбувається всередині нашого тіла (органи відчуття у внутрішніх органах – вісцеральні рецептори) [1].

Сенсорний розвиток необхідний для успішного оволодіння будь-яким видом практичної діяльності дитини (ігрова, навчальна). Значення сенсорного розвитку полягає в тому, що він впорядковує розрізнені хаотичні уявлення дитини, отримані нею у разі взаємодії з навколишнім світом, він розвиває спостережливість, увагу, є фундаментом для розвитку інтелекту, забезпечує засвоєння сенсорних еталонів [9].

Сенсорна інтеграція починає розвиватися у немовляти ще в утробі матері, коли дитина відчуває рух материнського тіла. Надалі дитина в перший рік життя опановує такі вміння, як повзання, вставання, тільки за умови, що в її мозку буде відбуватися і активно розвиватися сенсорна інтеграція. Дитина розвиває свою сенсорну інтеграцію по-різному, взаємодіючи з навколишнім світом, пристосовуючи своє тіло і мозок для вирішення фізичних завдань, з якими вона стикається в дитинстві. Найкращу можливість для розвитку сенсорної інтеграції дає адаптивна відповідь. Адаптивна відповідь – це обґрунтований і цілеспрямований відгук на відчуття. За допомогою адаптивних відповідей дитина на кожному етапі свого розвитку може впоратися з певними завданнями і пізнає щось нове. Формування адаптивних відповідей допомагає мозку розвиватися і організовувати свою роботу. А з розвитком сенсорної інтеграції покращується самоорганізація, стають доступними більш складні навички. Автор сенсорно-інтегративної терапії Джин Айрес зазначає, що перші сім років життя дитини її мозок в основному працює як пристрій для обробки сенсорної інформації, тому цей період називають періодом сенсомоторного розвитку. Діти сприймають навколишній світ, предмети і роблять висновки про них згідно зі своїми відчуттями, їх адаптивні відповіді мають більш рухову, м'язову природу, ніж ментальну. У міру дорослішання деякі сенсомоторні навички замінюються ментальними і соціальними, проте саме сенсомоторні навички є основою формування останніх [1; 3].

Вітчизняна психологія вказує на роль предметної діяльності у формуванні сприйняття як цілісного образу предмета внаслідок практичного виокремлення суб'єктом предмета в предметно-опосередкованій діяльності.

Факт розвитку сенсорики вбачається вітчизняними вченими Б.Г. Ананьєвим, А.Н. Леонтьєвим, Б.М. Тепловим не лише в процесі пасивного споглядання індивідом навколишньої дійсності, а і в процесі активної практичної діяльності суб'єкта. Саме діяльність, на думку Л.А. Венгера, визначає характер практичних і пізнавальних завдань, що орієнтують до перцептивних дій і тим самим направляють їх формування. І.М. Сеченов розглядав відчуття як явище, що виникає тільки у складі рефлекторного акту з його «руховими наслідками» і бере участь у його здійсненні. Головним пунктом у поглядах І.М. Сеченова стала думка про те, що без участі руху наші відчуття і сприйняття не могли би бути віднесені до об'єктів зовнішнього світу [5].

Більшість дослідників відзначає, що відсутність мовлення впливає на інші психічні процеси (мислення, увагу, пам'ять і т.д.), а також на емоційно-особистісний та соціальний розвиток дитини. Мовлення є вищим регулятором поведінки і діяльності дитини, отже, мовленнєві порушення можуть посилювати порушення поведінки, недостатність розумових, мнестичних, перцептивних процесів. Слід зазначити, що всі ці порушення вторинні у структурі дефекту у разі аутизму і зазвичай долаються в процесі становлення мовлення [7].

У віці від 1,5 до 5 років функції розвитку і спілкування дитини контролює більшою мірою лімбічна система (І.О. Єфімов). Також відомо, що у стовбурі головного мозку знаходяться центри нюху і смаку, які мають «великі асоціативні здібності» і стимулюють емоції (Г.А. Ванюхіна). Отже, можна висунути припущення про позитивний вплив на формування стимуляції мовленнєвого розвитку саме смако-нюхових, смако-вербальних асоціативних зв'язків. Однак нині можна побачити, що сучасна корекційна робота з формування мовлення орієнтована в основному на досягнення результатів у розвитку мовлення шляхом багаторазового відпрацювання одного і того ж мовленнєвого матеріалу без урахування активності підкіркових мозкових структур, які мають вплив на розвиток мовлення дитини [12].

Психофізіологічною основою мовлення є функціональна система, яка включає у себе взаємодію більшості аналізаторів, що спирається на узгоджену роботу різних зон кори головного мозку. Будь-яка функціональна система, згідно з вченням П.К. Анохіна, включає у свій склад: аферентний синтез (домінуюча на поточний момент мотивація, аферентація, що відповідає такому моменту, пускова аферентація і пам'ять (сліди минулого досвіду),

завдяки яким виникає мета діяльності; прийняття рішення і формування програми дії (інтеграція інформації в лобових відділах); формування акцептора результатів дії (звірення і оцінка реальних результатів і, якщо необхідно, їх корекція); власне дію; звірення дії з акцептором його результатів – зворотна аферентація. Відповідно до теорії функціональних систем будь-який поведінковий, у тому числі і мовленнєвий акт, починається зі стадії аферентного синтезу. Зміст аферентного синтезу визначається впливом декількох факторів: мотиваційного збудження, пам'яті, ситуаційної і пускової аферентації. Аферентний синтез мовленнєвої функціональної системи завжди є полірецепторним. У процесі розвитку навички відносна роль кожної аферентації може ставати ведучою. Більшість психофізіологічних досліджень, що дають уявлення про аферентний синтез у функціональній системі мовлення, проводилися на матеріалах мовлення дорослих. Значна частина досліджень мозкових механізмів мовлення проведена на моделі афазії. Однак механізми компенсації втраченої або пошкодженої функції у дітей і дорослих істотно розрізняються завдяки пластичності дитячого мозку, крім того, згідно з вченням Л.С. Виготського, напрями формування дефекту у дітей і дорослих прямо протилежні (відповідно «знизу вгору» і «зверху вниз»), що значною мірою ускладнює пряме перенесення знань про механізми мозкових основ психічної діяльності дорослих на дитину. Ще у Л.С. Виготського ми знаходимо згадку про те, що однаково локалізовані ураження у дитини і у дорослого можуть привести до різних симптомів [8].

Значення сенсомоторного розвитку надзвичайно велике в корекційно-розвивальній роботі, особливо з дітьми з порушеннями розвитку. Це пояснюється тим, що основою сприйняття й мовлення є умовно-рефлекторна діяльність міжаналізаторних (асоціативних) комплексів нервових зв'язків. Отже, заняття, які будуть включати у себе прийоми, що залучають у роботу діяльність різних аналізаторів (опора на збережені аналізатори), будуть більш плідними. Недостатня сформованість сенсомоторного образу предмета (явища) викликає неможливість появи у дитини чуттєвих концептів, необхідних для появи слова (поняття). Отже, сенсорне виховання – це основа лексичної роботи та особистісного розвитку, воно вимагає включення максимальної кількості збережених аналізаторів (полісенсорний підхід у розвитку мовлення), сприяє більш успішній актуалізації (появі) слова в активному мовленні [10].

Якщо враховувати індивідуальні особливості сприймання сенсорної інформації дітей з аутизмом і ґрунтуватися на особистісно-диференційованому і нейропсихологічному підходах, то слід припустити, що у більшості таких дітей окремі органи чуттів мають підвищену чутливість порівняно з рештою, а активне включення в методику розвитку мовлення вправ з розвитку дотику, нюху, смакового сприйняття, почуття пропріорецепції дасть високі результати (сенсорні коробки, сенсорні доріжки, а також різноманітний дидактичний матеріал з використанням смакових і нюхових аналізаторів). Коробка являє собою ємність з будь-яким сипучим наповнювачем (бажано природним – крупою, борошном, квасолею тощо). Далі складається план роботи, визначається лексична тема, яка буде відпрацьовуватися, і, відповідно, підбирається приладдя (іграшкові тварини, птахи, транспорт, комахи тощо). Використання різних по фактурі – сипучість, пластичність, гладкість-шорсткість, м'якість-твердість – матеріалів якраз відповідає вимогам формування сенсорної інтеграції. З такою коробкою дитина може грати годинами, що передбачає активізацію мотиваційного компонента діяльності, активацію підкіркових структур, що відповідають за емоційно-експресивний супровід діяльності дитини. Співвідношення афекту і інтелекту у дитини в цей час докорінно змінюється. Її почуття не тільки стають «розумними», але також і змінюють своє місце у структурі поведінки і діяльності. Емоційний компонент діяльності, на думку Л.С. Виготського, активізує всі психічні процеси дитини, в тому числі пізнавальну сферу [12].

Нещодавно було досліджено, що нетипова обробка сенсорної інформації у разі аутизму пов'язана з труднощами у соціальній комунікації. Через низку завдань, що паралельно оцінюють мультисенсорні процеси сприймання часу, мультисенсорну інтеграцію та сприймання мовлення, були виявлені поведінкові докази такого зв'язку. Здібності до обробки сприймання часу дітей з аутизмом сприяли порушенню сприйняття мовлення. Цей взаємозв'язок був значно опосередкований їхніми можливостями інтегрувати соціальну інформацію через слухові та зорові модальності. Ці дані описують каскадний вплив сенсорних особливостей у разі аутизму, завдяки чому часова обробка впливає на багатосенсорну обробку соціальної інформації, що, своєю чергою, сприяє дефіциту сприйняття мовлення. Було встановлено, що ці зв'язки є специфічними для аутизму, характерними для мультисенсорної обробки та

інтеграції сенсорної інформації, але не окремих порушень у сенсорних системах [17].

У процесі типового розвитку комунікативні навички, такі як мовлення, впливають із умінь дітей поєднувати мультисенсорну інформацію в цілісне сприйняття. Наприклад, акт асоціації зорового або тактильного образу предмета з його назвою зазвичай використовується як міра раннього вивчення мовлення, а соціальна увага та сприймання мовлення часто передбачають інтегрування як зорових, так і слухових ознак [16].

Зміни в мультисенсорній часовій обробці можуть бути пов'язані з дефіцитом аудіовізуальної інтеграції мовлення у разі розладів аутистичного спектра. Зокрема, чим нижчі показники у зоровому та слуховому сприйманні, тим слабша здатність зв'язувати слухові і візуальні аспекти мовлення для створення міцного сприйняття. Чим вище мультисенсорні показники людини у зоровому та слуховому сприйманні, тим надійніші дані про те, що сприйнята синхронія є передбачувачем того, що два сенсорні сигнали, що виникли від однієї зовнішньої події, є синхронними, і, таким чином, повинні сприйматися пов'язаними. Порушення виявлення синхронії, виявлені у дітей з розладами аутистичного спектра, характерні для порушень мовлення у цій популяції дітей. Такі відмінності було помічено в умовах, в яких учасники дивилися на обличчя та читали інформацію з губ, слухаючи при цьому мовлення [19].

Сприймання мовлення в умовах шуму посилюється, коли слухач може бачити рот оратора та інтегрувати слухову та зорову мовленнєву інформацію. Діти з аутизмом мають зменшену здатність інтегрувати сенсорну інформацію через ці модальності, що сприяє порушенню соціального спілкування. Дослідження показало, що на рівні розпізнавання цілих слів діти з аутизмом демонстрували знижену працездатність і у слуховій, і в аудіовізуальній модальності. На рівні розпізнавання фонемі діти з аутизмом демонстрували знижену працездатність порівняно зі своїми однолітками у слуховій, зоровій та аудіовізуальній модальності [17].

Кожна сторона розвитку мовлення (звукимовна, лексико-граматичні категорії, зв'язність висловлювань) заснована на сенсорних зв'язках і безпосередньо залежить від них. Сенсорні стимули впливають на мотивацію до будь-якої діяльності, в тому числі і на мотивацію до мовлення. Заняття з розвитку мовлення можуть бути спрямовані на активізацію всіх його сторін через сенсоріку, в основі якої лежить розвиток перцеп-

тивної діяльності. У такому методі є не тільки можливість допомоги дітям у розвитку психічних і мовленнєвих функцій, але і можливість допомоги у процесі індивідуалізації і взаємодії з навколишнім світом. Для розвитку артикуляційної моторики у роботі може використовуватися фруктове пюре, соки, фрукти та овочі. Фрукти (яблука, банани, апельсини, груші) та овочі (помідори, огірки) можна нарізати скибочками і викласти на тарілку перед дитиною. Дитина може витягувати губи, коли п'є сік з трубочки, посміхатися від радості і задоволення, роблячи посмішку; брати до рота фрукти губами, виконуючи вправу «Трубочка»; витягувати язик і лизати фрукти, піднімаючи язик облизувати губи; перекичувати шматочки фруктів і овочів у роті, тим самим виконуючи артикуляційні вправи; вчитися диференціювати носо-ротове дихання, відчуваючи аромати запропонованих фруктів і овочів. Одночасно може закріплюватися поняття смаку, розміру, кольору і форми фруктів і овочів; закріплюватися відчуття смаку і запаху; відбуватися активізація словника та удосконалення граматичних навичок, можуть таким чином автоматизуватися звуки, розвиватися фонематичний слух, формуватися діалогічна сторона мовлення, яка є основою комунікації. Для того щоб діти навчилися працювати з дзеркалом, можна використовувати ігри: «Хто там?», «Перукарня». Дитина розглядає своє обличчя і органи артикуляції в люстерці, роблячи зачіски, пов'язуючи банти, заплітаючи кіски, попередньо прибравши крем із замазаного дзеркала. Для розвитку мовленнєвого повітряного струменя можуть бути використані ігри з водяними басейнами, в яких викликаються хвилі, плывуть кораблики, з'являється салют з мильних бульбашок. Це може викликати позитивну мотивацію до спільної та мовленнєвої діяльності. Для формування інтересу до мовленнєвої діяльності і розвитку діалогічної сторони мовлення можуть використовуватися сенсорні коробки з камінчиками, намистом, різними за тематикою дрібними іграшками, крупами та піском; ігри на повзання по перешкодах до предмета; ходіння босоніж по мішечках, наповнених різними за величиною гладкими предметами і крупами; ходіння мокрими ногами і долоньками, залишаючи сліди на доріжках, ходіння розфарбованими долоньками по аркушах паперу [14].

Українська дослідниця мовлення дітей з аутизмом Н.В. Базима вказує, що продумана сенсорна організація середовища дозволяє уникнути вражень, що негативно впливають на взаємодію дитини з оточенням, і наповнити

середовище стимулами, що спонукатимуть дитину до певних, запланованих батьками чи педагогом дій і задаватимуть їм потрібну послідовність. Задля цього вчена рекомендує створення адекватно організованого середовища для проведення корекційних впливів, таких як структурування режиму, часу та простору [2].

Для першої робочої зони рекомендується окрема кімната, тому що робота у цій зоні передбачає прибирання після заняття. За відсутності додаткового місця можна постелити на підлозі в кабінеті спеціальне покриття, і звертати його, переходячи до завдань іншого типу. Здебільшого увагу дитини з аутизмом можна привернути тільки за допомогою тактильних маніпуляцій. Рекомендується використовувати для занять легкодоступні матеріали натурального походження: тісто, глину, желе, крупи, бобові. Навіть якщо дитина може лише кружляти по кімнаті та занурюватися в аутоstimуляції, чи просто кричить, велика вірогідність, що вона зверне увагу (хоча б замре), коли педагог почне сипати крупи на підлогу, при цьому необхідно звернути увагу, який звук найприємніший для дитини (манна крупа, гречана, бобові тощо) та обов'язково коментувати свої дії. Важливо завершувати ігри із сенсорними матеріалами певними діями, вкладаючи у них доступний для дитини сенс, – зібрати матеріал у «гірку», зробити «доріжку» і тому подібне [11].

К.Д. Ушинський говорив, що мовлення дитини розташоване на кінчиках її пальців. Пальчиковий ігротренінг з використанням природних матеріалів (горішки, шишки, каштани, жолуді, камінці, листочки, торбинки з крупами, шерстяні клубочки, пісок) можуть бути корисними для розвитку тактильного сприймання і одночасно стимулювати розвиток центральної нервової системи та пришвидшувати розвиток мовлення дитини з аутизмом. Окрім цього, розвиток дрібної моторики, злагодження в роботі рук і очей – невід'ємний аспект у розвитку та корекції зорового сприймання. Варто звернути увагу і на можливості музикотерапії, особливо важливою ланкою якої є формування сенсорного розвитку, а саме музично-сенсорних здібностей дітей, навчання диференціації звуків, розвиток слухового сприймання, розрізнення проявів, пов'язаних зі сприйманням окремих властивостей музичних творів. Також музикотерапія може сприяти релаксації чи збудьоренню дитини, корегувати надмірну слухову чутливість чи розвивати слухову гіпочутливість [6].

Проведення спеціально організованих сенсорних ігор з дитиною з аутизмом може відкрити нові можливості для встановлення

контакту з нею. Світ предметів та їхніх властивостей є значущим для дитини з аутизмом, привертає її увагу та зацікавлює. Мета проведення з аутичною дитиною спеціально організованих сенсорних ігор – створити емоційно позитивний настрій. Механізм проведення гри такий: дитина захоплюється новим відчуттям, а отримане задоволення пов'язується у неї з образом дорослого. Це дає можливість розділити з дитиною позитивні емоції, урізноманітнити їх, надати дитині новий сенсорний досвід, отримати довіру дитини та за допомогою емоційного компонента вносити у те, що відбувається, новий зміст, який передбачається індивідуальною програмою розвитку дитини, зокрема, стимулювати мовленнєву активність на тлі емоційного піднесення [15].

Л.Н. Нурієва зазначає, що погруженість дитини з аутизмом в оральні аутоstimуляції може слугувати серйозною перешкодою для формування звуків мовлення. Дослідниця пропонує спеціальний тренінг з використанням запахів для розвитку у дитини умовних реф-

лексів на ті чи інші запахи з метою зменшення кількості оральних самостимуляцій, диференціації ротового та носового видиху, зняття напруження з органів артикуляційного апарату та підготовки органів артикуляції до довільної вимови звуків мовлення. Окрім цього, тренінг може забезпечити вирішення таких побутових сенсорних проблем, характерних для дітей з РАС, як «поїдання» дитиною неїстівних предметів, які мають приємний запах [32].

Висновки. Сенсорний підхід до інтеграції всіх видів діяльності дає позитивну динаміку тому, що кожен фактор розвитку психічних процесів (мислення, пам'ять, увага) впливає на фактори розвитку мовлення, комунікації, гри, рухових навичок, мотивації, контакту зі світом, волі, уяви і доповнює один одного – це комплексний метод розвитку і навчання дитини. Сенсорна інтеграція у роботі з дітьми з порушеннями розвитку, зокрема з розладами аутистичного спектра, дає величезні можливості для розвитку мовлення та інших вищих психічних функцій.

Література:

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. Москва : Теревинф, 2013. 272 с.
2. Базима Н.В. Развитие мовлення дітей з аутизмом. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 144 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Банди А. Сенсорная интеграция: теория и практика / пер. с англ. ; науч. ред. Д.В. Ермолаева. Москва : Теревинф, 2017. 768 с.
4. Вакуленко Ю.В. Коморбідні порушення у дітей з розладами аутистичного спектра : дис. д-ра філософії. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2020. 289 с.
5. Вакуленко Ю.В. Сенсомоторний розвиток дітей з аутизмом. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22–23 лютого 2019 року). 2019. С. 29–32.
6. Діти з розладами аутистичного спектра: план корекційно-розвиткової роботи / авт. кол.: Л.О. Юрченко, Л.В. Олтажевська, Т.А. Малюченко та ін.; упор. В.В. Семизорова. Вид. 3-тє, без змін. Тернопіль : Мандрівець, 2019. 104 с.
7. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. Санкт-Петербург : Союз, 2001. 159 с.
8. Лынская М.И. Значение сенсорного воспитания в работе с детьми, страдающими алалией. *Проблемы современного образования*. № 2. 2013. С. 132–140.
9. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / под ред. С.Н. Шаховской. Москва : Парадигма, 2012. 128 с.
10. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. *Сборник игр и игровых упражнений*. Москва : Книголюб, 2008. 120 с.
11. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей : методическое пособие и наглядные материалы. Москва : Теревинф, 2016. 129 с.
12. Рукавицин М.С., Киселева Л.В. Использование сенсорной интеграции в коррекции детей с тяжелыми нарушениями речи. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. С. 182–185.
13. Стратегічні напрями розвитку інклюзивної освіти до 2030 року : проект / М-во освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-strategichni-napryami-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti-do-2030-roku>.
14. Шепель Г.Н. Сенсорная интеграция как метод коррекции недоразвития речи детей ОВЗ: детей с нарушением интеллекта и аутистическим типом поведения. URL: [9c12ad66e623d0f07d55703ec2fd77d8 \(yekaterinburg.ru\)](https://yekaterinburg.ru).
15. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Изд. 8-е. Москва : Теревинф, 2017. 128 с. (Серия «Особый ребенок»).
16. Mason G.M., Goldstein M.H., & Schwade J.A. The role of multisensory development in early language learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2019. No. 183, pp. 48–64. DOI:10.1016/j.jecp.2018.12.011.

17. Stevenson R.A., Baum S.H., Segers M., Ferber S., Barense M.D., & Wallace M.T. Multisensory speech perception in autism spectrum disorder: From phoneme to whole-word perception. *Autism Research*, 2017. No. 10(7), pp. 1280–1290. DOI: 10.1002/aur.1776.

18. Stevenson R.A., Segers M., Ncube B.L., Black K.R., Bebko J.M., Ferber S., & Barense M.D. The cascading influence of multisensory processing on speech perception in autism. *Autism*, 2017. No. 22(5), pp. 609–624. DOI: 10.1177/1362361317704413.

19. Stevenson R.A., Siemann J.K., Schneider B.C., Eberly H.E., Woynaroski T.G., Camarata S.M., & Wallace M.T. Multisensory Temporal Integration in Autism Spectrum Disorders. *The Journal of Neuroscience*, 2014. No. 34(3), pp. 691–697. DOI: 10.1523/jneurosci.3615-13.2014.

References:

1. Ajres, Je.Dzh. (2013). Rebenok i sensornaja integracija. Ponimanie skrytyh problem razvitija [Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges]. Moscow: Terevinf, 272 p. [in Russian].

2. Bazyma, N.V. (2018). Rozvytok movlennja ditej z autyzmom [Speech development in children with autism]. Harkiv: “Ranok”/“Kenguru”, 144 s. (Serie “Inclusive education”) [in Ukrainian].

3. Bundy, A. (2017). Sensornaja integracija: teorija i praktika [Sensory integration: theory and practice]. Moscow: Terevinf, 768 p. [in Russian].

4. Vakulenko, Yu.V. (2020). Komorbidni porushennja u ditej z rozladami autistichnogo spektra: dis. d-ra filosofii [Comorbid disorders in children with autism spectrum disorders: dis. Doctor of Philosophy]. Kyiv, 289 p. [in Ukrainian].

5. Vakulenko, Yu.V. (2019). Sensomotornij rozvytok ditej z autyzmom. Psihologija ta pedagogika: neobhidnist' vplivu nauki na rozvytok praktiki v Ukraini: Zbirnik tez naukovih robit uchasnykiv mizhnarodnoyi naukovo-prktychnoyi konferencii (m. L'viv, 22–23 ljutogo 2019 roku) [Sensomotor development of children with autism. Psychology and pedagogy: the need for the impact of science on the development of practice in Ukraine: Collection of abstracts of scientific papers of the participants of the International scientific-practical conference (Lviv, February 22–23, 2019)]. Lviv, p. 29–32 [in Ukrainian].

6. Diti z rozladami autistichnogo spektra: plan korekcyjno-rozvitkovoyi roboti / avt. kol.: L.O. Jurchenko, L.V. Oltazhevs'ka, T.A. Maljuchenko ta in.; upor. V.V. Semizorova. Vid. 3-te, bez zmin [Children with autism spectrum disorders: a plan of correctional and developmental work]. Ternopil: Mandrivets, 2019. 104 p. [in Ukrainian].

7. Lalaeva, R.I. (2001). Formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroja u doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi [Formation of vocabulary and grammar in preschoolers with general speech underdevelopment]. Sankt-Peterburg: Sojuz, 159 p. [in Russian].

8. Lynskaja, M.I. (2013). Znachenie sensorного vospitaniya v robote s det'mi, stradajushhimi alaliej. Problemy sovremennogo obrazovaniya [The importance of sensory education in the work with children with Alalia. Problems of modern education]. No. 2. P. 132–140 [in Russian].

9. Lynskaja, M.I. (2012). Formirovanie rechevoj dejatel'nosti u negovorjashhijh detej s ispol'zovaniem innovacionnyh tehnologij [Formation of speech activity in non-speaking children with the use of innovative technologies]. Moscow: Paradigma, 2012. 128 p. [in Russian].

10. Metieva, L.A., Udalova, Je.Ja. (2008). Sensorное vospitanie detej s otklonenijami v razvitii. Sbornik igr i igrovijh uprazhnenij [Sensory education of children with developmental disabilities. Collection of games and game exercises]. Moscow: Knigolyub, 2008. 120 p. [in Russian].

11. Nurieva, L.G. (2016). Razvitie rechi u autichnyh detej: metod. posobie i nagljadnye materialy [Speech development in autistic children: a method of manual and visual aids]. Moscow: Terevinf, 129 p. [in Russian].

12. Rukavicin, M.S., Kiseleva, L.V. (2019). Ispol'zovanie sensornoj integracii v korrekcii detej s tjazhelymi narushenijami rechi. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [The use of sensory integration in the correction of children with severe speech disorders. Problems of modern pedagogical education]. P. 182–185 [in Russian].

13. Strategichni napryami rozvitku inkluzivnoyi osviti do 2030 roku: proekt / M-vo osviti ta nauki Ukraini [Strategic directions of inclusive education development until 2030: project / Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-strategichni-napryami-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti-do-2030-roku> [in Ukrainian].

14. Shepel', G.N. Sensornaja integracija kak metod korrekcii nedorazvitija rechi detej OVZ: detej s narushenijem intellekta i autisticheskim tipom povedeniya [Sensory integration as a method of correction of speech underdevelopment of children with disabilities: children with intellectual disabilities and autistic behavior]. Retrieved from: 9c12ad66e623d0f07d55703ec2fd77d8 (yekaterinburg.ru) [in Russian].

15. Janushko, E.A. (2017). Iгры s autichnym rebenkom. Ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodejstvija, razvitie rechi, psihoterapija. Izd. 8-e [Games with an autistic child. Establishing contact, ways of interaction, speech development, psychotherapy. Ed. 8th.] Moscow: Terevinf, 128 p. (Serie “Special Child”) [in Russian].

16. Mason, G.M., Goldstein, M.H., & Schwade, J.A. (2019). The role of multisensory development in early language learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 183, 48–64. DOI: 10.1016/j.jecp.2018.12.011[in English].

17. Stevenson, R.A., Baum, S.H., Segers, M., Ferber, S., Barense, M.D., & Wallace, M.T. (2017). Multisensory speech perception in autism spectrum disorder: From phoneme to whole-word perception. *Autism Research*, 10(7), 1280–1290. DOI: 10.1002/aur.1776 [in English].
18. Stevenson, R.A., Segers, M., Ncube, B.L., Black, K.R., Bebko, J.M., Ferber, S., & Barense, M.D. (2017). The cascading influence of multisensory processing on speech perception in autism. *Autism*, 22(5), 609–624. DOI: 10.1177/1362361317704413 [in English].
19. Stevenson, R.A., Siemann, J.K., Schneider, B.C., Eberly, H.E., Woynaroski, T.G., Camarata, S.M., & Wallace, M.T. (2014). Multisensory Temporal Integration in Autism Spectrum Disorders. *The Journal of Neuroscience*, 34(3), 691–697. DOI: 10.1523/jneurosci.3615-13.2014 [in English].

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.6>**Тетяна ВАКУЛІЧ**

кандидат психологічних наук, доцент, Навчально-науковий інститут міжнародних відносин і соціальних наук, ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», вул. Фрометівська, 2, м. Київ, Україна, 03039

Тетяна САФІР

магістрант, Навчально-науковий інститут міжнародних відносин і соціальних наук, ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», вул. Фрометівська, 2, м. Київ, Україна, 03039
ORCID: 0000-0002-0926-0525

Tetiana VAKULICH

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Interregional Academy of Personnel Management, 2 Frometivska str., Kyiv, Ukraine, 03039

Tetiana SAFIR

Master's degree, Interregional Academy of Personnel Management, 2 Frometivska str., Kyiv, Ukraine, 03039
ORCID: 0000-0002-0926-0525

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У ЖІНОК ІЗ СЕКСУАЛЬНИМИ ДИСФУНКЦІЯМИ

STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF THE EMOTIONAL DISORDERS PROGRAM IN WOMEN WITH SEXUAL DYSFUNCTIONS

У статті представлено розгляд актуальної проблеми жіночої сексуальної дисфункції та її вплив на емоційний стан жінок. **Метою** статті є дослідження закономірностей прояву емоційних розладів у жінок із сексуальними дисфункціями, взаємозв'язок психологічного і фізіологічного аспектів їх сексуального сприйняття та оцінка ефективності програми психологічної корекції; проведення емпіричного дослідження, спрямованого на покращення суб'єктивного сприйняття жінок як частини сексуальної функції.

У контексті представлених матеріалів авторами викладено емпіричне узагальнення результатів дослідження різних чинників формування сексуальних дисфункцій та методи психологічної корекції емоційних розладів у жінок із сексуальними дисфункціями. Аналізуючи отримані дані, ми встановили, що жінки після проведення психокорекційних заходів стали більш емоційно стабільними, середні бали наблизились або досягли показників норми. Спостерігається підвищення загального емоційного тону, поява позитивного емоційного стану у зв'язку з формуванням у жінок багатоваріантного сприйняття сексуальності

Ключові слова: емоційні розлади, сексуальна дисфункція, психологія.

The article presents a review of the current problem of female sexual dysfunction and its impact on the emotional state of women. The aim of the article is to study the patterns of emotional disorders in women with sexual dysfunctions, the relationship of psychological and physiological aspects of their sexual perception and evaluate the effectiveness of the program of psychological correction; conducting empirical research aimed at improving the subjective perception of women as part of sexual function.

In the context of the presented materials, the authors present an empirical generalization of the results of the study of various factors in the formation of sexual dysfunctions and methods of psychological correction of emotional disorders in women with sexual dysfunctions. Analyzing the data obtained, we found that women after psycho-corrective measures became more emotionally stable, average scores approached or reached normal levels. There is an increase in overall emotional wellbeing, linked to the formation of women's multivariate perception of sexuality.

Key words: emotional disorders, female sexual dysfunction, psychology.

Вступ. Жіноча сексуальна дисфункція чинить безпосередній вплив на здоров'я жінки та її емоційний стан. Масштабні опитування, проведені протягом останніх 20 років, показали, що приблизно 10% жінок повідомили про тривалу сексуальну дисфункцію, яка викликала у них емоційний розлад, та ще 20% жінок повідомили про менш тривожні сексуальні проблеми [1–3]. Незважаючи на наявність в світовій практиці напрацювання щодо успішного консультування та психокорекції жінок із сексуальними дисфункціями та пов'язаними з ними емоційними порушеннями, цей напрямок залишається «новим» та недостатньо вивченим [4–6].

Кілька американських та міжнародних опитувань нещодавно виявили, що більшість опитаних жінок не обговорювали свої сексуальні проблеми зі своїми лікарями та психологами, і дискомфорт та/або збентеження від проведення цієї дискусії часто називались причиною уникнення розмови [1]. Жінки часто не сприймають свої сексуальні проблеми як важливий для психологічного здоров'я стан, що може бути причиною того, що вони не піднімають цю тему зі своїми психологами. Проблеми з недостатнім збудженням, задоволенням або лубрикацією часто вважають неминучою частиною жіночої сексуальності або процесу старіння для жінок після менопаузи, а не як стан, що піддається корекції [2].

Мета. Дослідити закономірності прояву емоційних розладів у жінок із сексуальними дисфункціями, взаємозв'язок психологічного і фізіологічного аспектів їх сексуального сприйняття та оцінити ефективність програми психологічної корекції, використовуючи методики для діагностики рівня психологічного благополуччя («Оновлений Оксфордський опитувальник щастя (ОНІ)» і «Шкала психологічного благополуччя Ріфф» (версія Шевеленкової-Фесенко)).

Матеріал і методи дослідження: вибірку склали 62 жінки віком від 21 до 39 років, що були розподілені на дві групи. Експериментальна група: жінки, що звернулись зі скаргами на сексуальні проблеми (32 особи); контрольна група: жінки, які не повідомляли про сексуальні проблеми (30 осіб). В обох групах досліджувалися такі критерії: «бажання», «збудження», «лубрикація», «задоволення», «дискомфорт».

Для оцінки характеру та ступеню емоційних розладів, викликаними сексуальними дисфункціями, були застосовані такі методики: індекс сексуальної функції жінок – ІСФЖ (англ. *Female Sexual Function Index*, FSFI), за яким досліджено: бажання,

збудження, лубрикація, задоволення та дискомфорт; тест САН, за яким досліджено: самопочуття, активність, настрої. Застосовано наступні моделі корекції: модель TOP, що складається з навчання (*teaching*), направлення дій (*orienting*) і дозволу (*permitting*) та направлена на інформування та нормалізацію сексуальності; модель PLISSIT (англ., *permission* (P), *limited information* (LI), *specific suggestions* (SS), and *intensive therapy* (IT)), що передбачає дозвіл (P), обмежену інформацію (LI), конкретні пропозиції (SS) та інтенсивну терапію (IT) і є інструментом для проведення бесіди у рамках психологічної корекції та обговорення сексуального життя та благополуччя; модель PEARLS (англ., *partnership* (P), *empathy* (E), *apology* (A), *respect* (R), *normalization* (L), *support* (S)), що зосереджена на партнерстві (P), емпатії (E), вибаченні (A), повазі (R), нормалізації (L), підтримці (S); шкала суб'єктивного благополуччя – ШСБ (автор А. Перуе-Баду, адаптація М.В. Соколової); оновлений Оксфордський опитувальник щастя – ОНІ (англ., *Oxford Happiness Inventory*) та опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» (автор К. Ріфф, адаптація Т.Д. Шевеленкової і П.П. Фесенко).

Для оцінки характеру та ступеню емоційних розладів, викликаними сексуальними дисфункціями, були застосовані такі методики: індекс сексуальної функції жінок – ІСФЖ (англ. *Female Sexual Function Index*, FSFI); тест САН, за яким досліджено: самопочуття, активність, настрої. Діагностика рівня психологічного благополуччя в обох групах дослідження здійснювалася за допомогою оновленого Оксфордського опитувальника щастя – ОНІ (англ., *Oxford Happiness Inventory*) та опитувальника «Шкала психологічного благополуччя» (автор К. Ріфф, адаптація Т.Д. Шевеленкової і П.П. Фесенко).

Модель TOP: модель була створена для корекції емоційних розладів при сексуальних дисфункціях. Вона складається з навчання (*teaching*), направлення її дій (*orienting*) та дозволу (*permitting*). Використання даної методики дозволяє медичному психологу мати справу із сексуальними міфами та помилковими переконаннями про секс, а також змінити сексуальне сприйняття, концепцію обміну сексуальним досвідом, що впливає на якість сексуального життя жінки та її емоційний стан. Методика спрямована на інформування та нормалізацію сексуальності, а також на донесення важливості сексуальності як частини життя та здоров'я.

Статистична обробка результатів досліджень проведена за допомогою пакету при-

кладних програм Graph Pad Prism-7; застосовано дисперсійний аналіз ANOVA; оцінка достовірності різниці показників у групах дослідження проводилася за допомогою t-критерію Стьюдента з рівнем значущості $p < 0,05$.

Результати дослідження. Були вивчені особливості емоційного стану жінок, що звернулись до Центру і-MED зі скаргами на сексуальні дисфункції. Проведено попереднє психодіагностичне дослідження за допомогою

методик ІСФЖ та САН. Було виявлено, що жінки із сексуальними дисфункціями мали емоційні розлади, що відображено низькими середніми балами в обох групах – контрольній та експериментальній (рис. 1).

Середні бали всіх жінок з експериментальної групи після проведення корекції були вище середніх балів тієї ж групи до початку проведення корекції. Даний результат дає змогу стверджувати, що проведення психологічної корекції за допомогою моделі TOP покращує

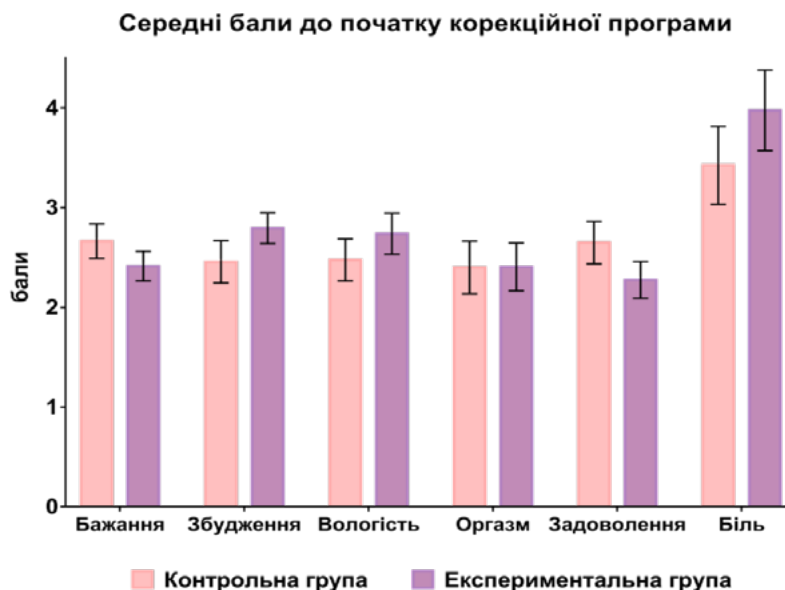


Рис. 1. Середні бали за оціночними категоріями в експериментальній групі до корекції та в контрольній групі жінок

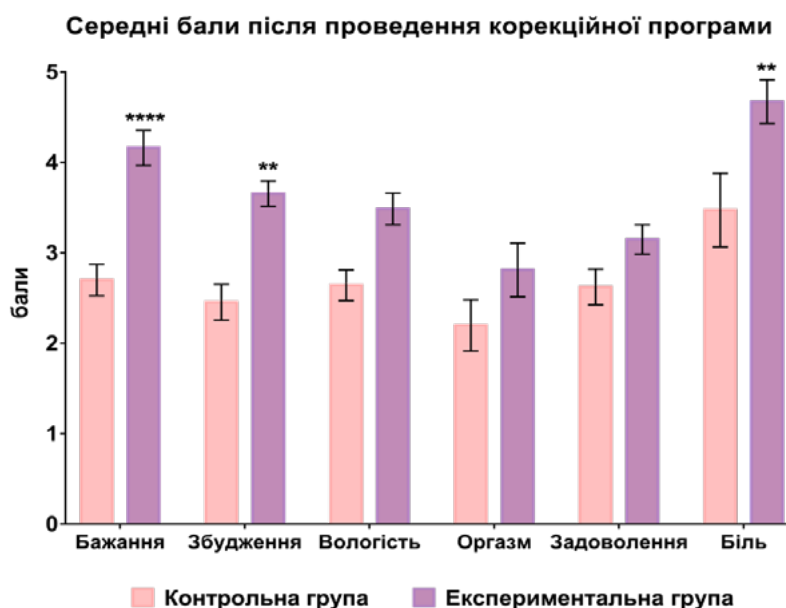


Рис. 2. Середні бали за оціночними категоріями в експериментальній групі жінок після корекції та в контрольній групі

емоційний стан жінок та може ефективно використовуватись у психологічній практиці.

Аналізуючи отримані дані, ми можемо відзначити, що жінки після проведення психокорекційних заходів стали спокійнішими, емоційно стабільними, середні бали

наблизились або досягли показників норми. Спостерігається підвищення загального емоційного тону, поява позитивного емоційного стану в зв'язку з формуванням у жінок багатоваріантного сприйняття сексуальності (рис. 2).

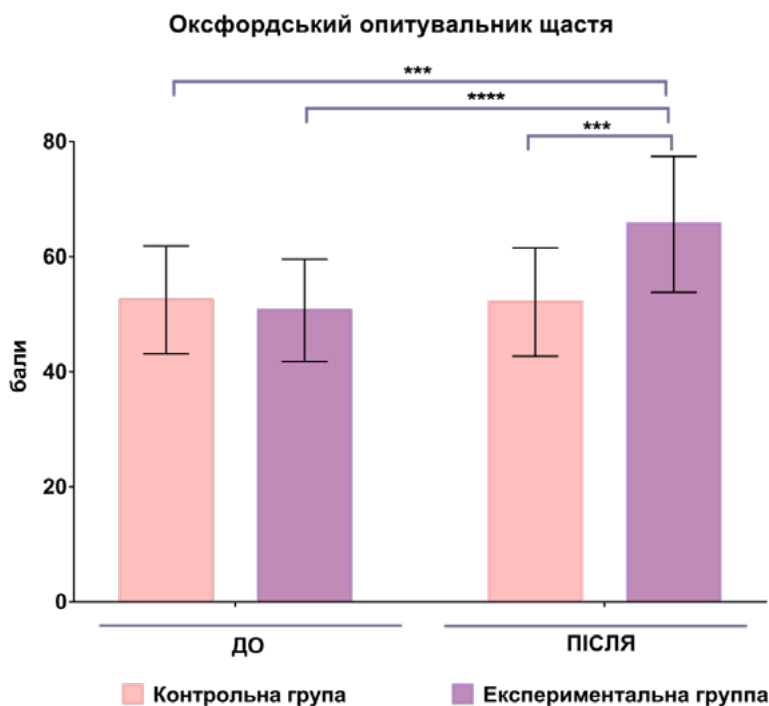


Рис. 3. Середні бали у контрольній та експериментальній групах жінок за результатами попереднього та кінцевого опитування за опитувальником ОНІ

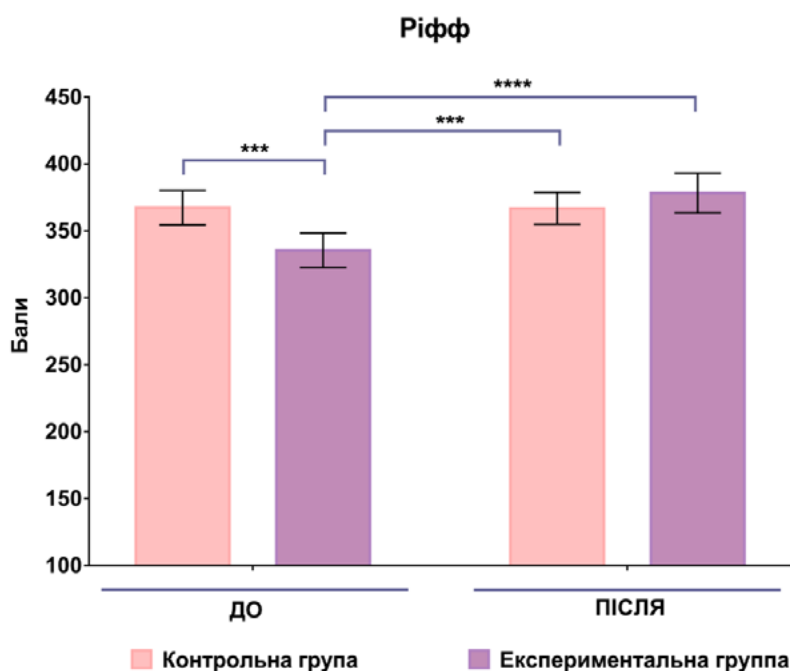


Рис. 4. Середні бали у контрольній та експериментальній групах жінок за результатами попереднього та кінцевого опитування за опитувальником Ріфф

Оцінка ефективності програми відбулася на підставі результатів опитувальника ІСФЖ, проведеного на кінцевих етапах дослідження. Хоча корекція сексуальної дисфункції як такої не була задачею нашого дослідження, ми можемо спостерігати покращення показників (категорій) після корекції за допомогою опитувальника ІСФЖ.

Обробка та аналіз результатів за двома методиками для діагностики рівня психологічного благополуччя («Оновлений Оксфорд-

ський опитувальник щастя (ОНИ)» та «Шкала психологічного благополуччя Ріфф» (версія Шевеленкової-Фесенко) дозволяє стверджувати, що рівень психологічного благополуччя та емоційного стану переважно знаходився в межах низьких та середніх показників до проведення корекції (рис. 3-4).

За результатами «Оновленого Оксфордського опитувальника щастя», середнє арифметичне значення складало 50,69 зі 100 можливих для експериментальної групи та 52,50 зі

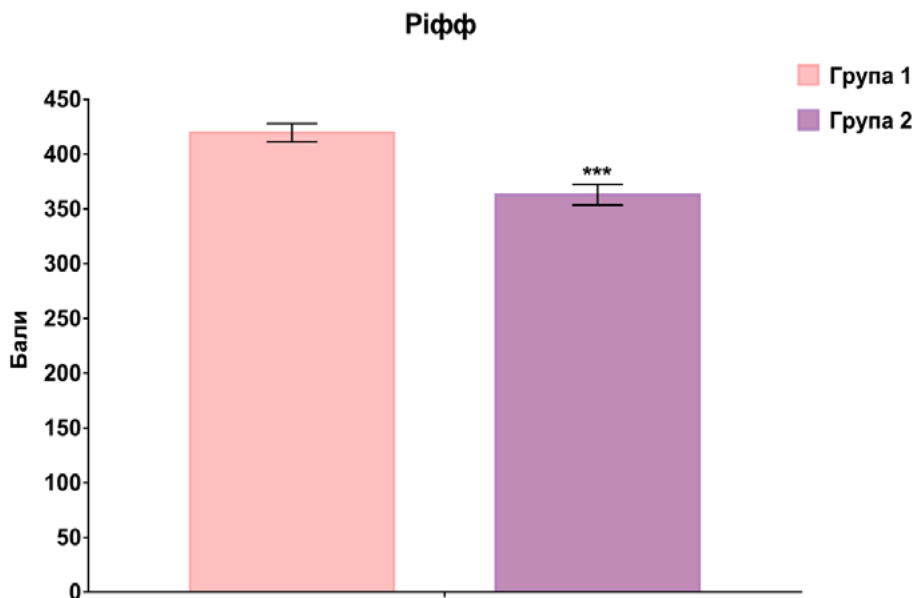


Рис. 5. Бали жінок першої і другої групи за результатами попереднього та кінцевого опитування за опитувальником Ріфф

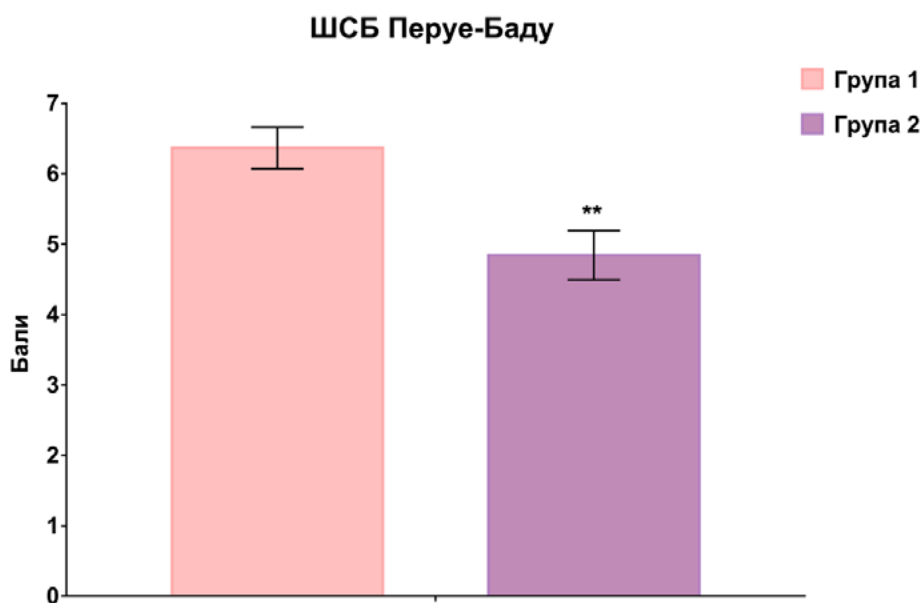


Рис. 6. Бали жінок першої і другої групи за результатами попереднього та кінцевого опитування за опитувальником ШСБ Перуе-Баду

100 можливих для контрольної групи, що відповідає пониженому рівню психологічного благополуччя. Після корекції, середній бал експериментальної групи став 65,69, що відповідає середньому показнику (рис. 3).

За результатами оцінки за допомогою «Шкали психологічного благополуччя Ріфф», середнє арифметичне значення складає 335.44 для експериментальної групи та 367.31 для контрольної групи. Після корекції середній бал експериментальної групи став 378.25, що відповідає середньому показнику.

Встановлено, що жінки із сексуальними дисфункціями із групи 2 мали нижчі середні показники по кожному питанню опитувальника САН порівняно з жінками із групи 1, а також мали нижні середні індивідуальні показники. Також встановлено, що нижчі бали сексуальної функції прямо корелюють ($r=0,661$, $p<0,001$) з нижчими балами «настрій» та суб'єктивного сприйняття власного самопочуття ($r=0,542$, $p<0,001$).

Наступним етапом було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на покращення суб'єктивного сприйняття жінок як частини сексуальної функції. За допомогою моделі TOP ми досягли результатів у покращенні показників «бажання», «збудження» та «задоволення»; стабілізували емоційну сферу жінок, покращили сприйняття сексуальності через навчання та зміну ставлення до сексу. Середні бали усіх жінок з експериментальної групи після проведення корекції були вище середніх балів тієї ж групи до початку проведення корекції. Даний результат дає змогу стверджувати, що проведення психологічної корекції за допомогою моделі TOP покращує емоційний стан жінок та може ефективно використовуватись у психологічній практиці.

Психологічна корекція сприяла зміні жінками сексуального сприйняття та, відповідно, емоційного стану; досягненню позитивного ставлення до сексу та розумінню важливості даної сфери життя як невід'ємної частини здоров'я. Таким чином, запропонована психокорекційна програма є одним із варіантів дієвої практичної допомоги жінкам з емоційними розладами, викликаними сексуальними дисфункціями.

Наступним кроком ми використали моделі PLISSIT та PEARLS у роботі з жінками, що не мають сексуальних дисфункцій та емоційних розладів, пов'язаних із ними, щоб оцінити важливість спілкування на тему сексу та довести профілактичну цінність даного підходу. Нами було виявлено, що незалежно від того, з якими проблемами жінки звертаються до психолога, імплементація сексуального

консультування позитивно впливає на сексуальну функцію та сексуальне сприйняття. Після проведення профілактичної програми ми мали змогу побачити зростання середніх показників у всіх 6 категоріях (рис. 2).

Отриманий результат дає можливість припустити, що імплементація сексуального консультування у психологічну практику покращує емоційний стан жінок незалежно від того, чи озвучували вони скарги на власне сексуальне життя до початку проведення психологічного консультування.

У рамках даного дослідження були вивчені можливості профілактики сексуальних дисфункцій та імплементації елементів сексологічного консультування у психологічну практику. Відсутність інформативних дискусій про секс часто призводить до неправильного сприйняття сексу та сексуальності, включаючи відчуття того, що біль або відсутність інтересу до сексуальних дій є немінучими і не піддаються корекції, що також може призвести до того, що жінки не шукатимуть необхідної допомоги. Найголовніше, що необхідно донести до жінки, – це те, що сексуальне здоров'я є важливою частиною загального психологічного стану та здоров'я і його слід розглядати з такою ж важливістю, як і інші аспекти здоров'я. Жінки часто не сприймають свої сексуальні проблеми як важливий для психологічного здоров'я стан, що може бути причиною того, що вони не обговорюють цю тему зі своїми психологами. Відсутність обізнаності жінок щодо доступності ефективних методів корекції сексуальних проблем також створює бар'єри під час роботи із цими проблемами.

Використання моделей PLISSIT та PEARLS у роботі з жінками, що не мають сексуальних дисфункцій та емоційних розладів, пов'язаних із ними, надали можливість оцінити важливість спілкування на тему сексу та довести профілактичну значимість даного підходу.

Висновки. Сексуальна дисфункція у жінок є поширеною і багатофакторною проблемою, що вимагає мультидисциплінарного підходу до оцінки та лікування, який враховує не лише біологічні, а й психологічні фактори.

Емоційні розлади як результат сексуальної дисфункції часто стають недостатньо дослідженим питанням, оскільки знаходяться на кордоні психологічної та медичної допомоги, а тому часто перенаправляються до іншого спеціаліста або ігноруються. Наразі існує достатньо методик для роботи з жіночими сексуальними дисфункціями. Загалом, найбільш перспективні психологічні підходи до лікування сексуального бажання та збудження

жінок включають елементи секс-терапії, когнітивно-поведінкової терапії, навчання та вправи на основі усвідомленості або використану в нашому дослідженні модель TOP.

У підсумку, після проведення психокорекції ми покращили сексуальне сприйняття жінок, досягли результатів у покращенні показників бажання, збудження та задоволення; стабілізували емоційну сферу жінок,

приводячи її в оптимальний стан, та сформували нове сприйняття сексуальності через навчання та зміну ставлення до сексу.

Усе вищесказане дозволяє нам зробити висновок про те, що запропонована психокорекційна програма є одним із варіантів дієвої практичної допомоги жінкам з емоційними розладами, викликаними сексуальними дисфункціями.

Література:

1. Kingsberg S.A., Krychman M., Graham S., Bernick B., Mirkin S. The Women's Empower Survey: Identifying Women's Perceptions on Vulvar and Vaginal Atrophy and Its Treatment. *Sex Med.* 2017 Mar; 14(3):413–424.
2. Fruhauf S., Gerger H., Schmidt H.M., et al. Efficacy of psychological interventions for sexual dysfunction: a systematic review and meta-analysis. *Arch Sex Behav* 2013. 43:915-933.
3. Pasqualotto E.B., Fabio F., Bernardo P. Female sexual dysfunction: the important points to remember. *Clinics*, 2005. 60(1). P. 51–60.
4. Phillips N.A. Female sexual dysfunction: evaluation and treatment. *Am Fam Physician* 2000; 62(01). P. 127–136, 141–142.
5. Salmani Z., Zargham-Boroujeni A., Salehi M., Killeen T.K., Merghati- Khoei E. The existing therapeutic interventions for orgasmic disorders: recommendations for culturally competent services, narrative review. *Iran J Reprod Med* 2015. P. 403–412.
6. Schiavi R.C., Seagreves R.T. The biology of sexual function. *Psychiatr Clin North Am.* 1995. P. 7–23.
7. Seagraves R.T., Seagraves K.B. Hypoactive sexual desire disorder: Prevalence and comorbidity in 906 subjects. *Journal of Sex and Marital Therapy.* 1991. P. 55–58.
8. Wiegel M., Meston C., Rosen R. The Female Sexual Function Index (FSFI): cross-validation and development of clinical cutoff scores. *J Sex Marital Ther.* 2005. P. 1–20.
9. World Health Organization. (2002). Gender and reproductive rights, glossary, sexual health. Retrieved July 11, 2003. URL: <http://www.who.int/reproductive-health/gender/glossary.html>.
10. Хорни К. Женская психология. Санкт-Петербург : Восточно-европейский институт психоанализа, 1993. Кн. 1. 222 с.

References:

1. Kingsberg, S.A., Krychman, M., Graham, S., Bernick, B., Mirkin, S. (2017). The Women's Empower Survey: Identifying Women's Perceptions on Vulvar and Vaginal Atrophy and Its Treatment. *Sex Med.* Mar; 14(3):413-424 [in English].
2. Fruhauf, S., Gerger, H., Schmidt, H.M., et al. (2013). Efficacy of psychological interventions for sexual dysfunction: a systematic review and meta-analysis. *Arch Sex Behav.* 43:915-933 [in English].
3. Pasqualotto, E.B., Fabio, F., Bernardo, P. (2005). Female sexual dysfunction: the important points to remember. *Clinics*, 60(1), p. 51-60 [in English].
4. Phillips N.A. (2000). Female sexual dysfunction: evaluation and treatment. *Am Fam Physician*; 62(01): p. 127-136, 141-142 [in English].
5. Salmani Z., Zargham-Boroujeni A., Salehi M., Killeen T.K., Merghati- Khoei E. (2015). The existing therapeutic interventions for orgasmic disorders: recommendations for culturally competent services, narrative review. *Iran J Reprod Med*; c. 403-412 [in English].
6. Schiavi R.C., Seagreves R.T. (1995). The biology of sexual function. *Psychiatr Clin North Am.* c. 7-23 [in English].
7. Seagraves R.T., Seagraves K.B. (1991). Hypoactive sexual desire disorder: Prevalence and comorbidity in 906 subjects. *Journal of Sex and Marital Therapy.* 1991. c. 55-58 [in English].
8. Wiegel M., Meston C., Rosen R. The Female Sexual Function Index (FSFI): cross-validation and development of clinical cutoff scores. *J Sex Marital Ther.* 2005; c. 1-20 [in English].
9. World Health Organization. (2002). Gender and reproductive rights, glossary, sexual health. Retrieved July 11, 2003, from <http://www.who.int/reproductive-health/gender/glossary.html> [in English].
10. Horney K., *Feminine Psychology* – Saint Petersburg: Eastern European Institute of Psychoanalysis, 1993. Book 1. 222 p [in English].

УДК 159.9-043.61:796.412.2

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.7>**Ангеліна КАЙЗЕРОВА**

аспірантка кафедри психології, Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України,
вул. Нововокзальна, 17, м. Київ, Україна, 03038
ORCID: 0000-0003-4690-5406

Anhelina KAIZEROVA

Postgraduate Student at the Department of Psychology,
Ukrainian State Employment Service Training Institute,
17 Novovokzalna str., Kyiv, Ukraine, 03038
ORCID: 0000-0003-4690-5406

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ТРЕНУВАЛЬНОЇ ТА ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПОРТСМЕНІВ З ХУДОЖНЬОЇ ГІМНАСТИКИ

PSYCHOLOGICAL BARRIERS TRAINING AND COMPETITIVE ACTIVITIES ATHLETES IN ARTISTIC ACTIVITY

Тренувальна діяльність спортсменів з художньої гімнастики передбачає, окрім фізичної, технічної, тактичної та психологічної підготовки, розвиток психологічної готовності та формування психологічних компетентностей і навичок долати психологічні бар'єри у тренувальній та змагальній діяльності. У статті проаналізовано вирішення проблеми психологічних бар'єрів у зв'язку з актуальністю пошуків шляхів підвищення ефективності спортивної тренувальної діяльності особистості.

У контексті проблеми дослідження визначено, що питання психологічних бар'єрів охоплює такі наукові проблеми, як: теоретико-історична ситуація вивчення психологічних бар'єрів у науковій літературі; суб'єктивне сприйняття психологічних бар'єрів; психологічні бар'єри як ресурс мотивації особистісного розвитку.

Функціями психологічних бар'єрів визначено: 1) адаптивну; 2) регулятивну, що слугують мотиваторами активності особистості. У психології спорту бар'єри (труднощі, перешкоди) характеризуються через дію зовнішніх факторів – предметних (біг з перешкодами), кліматичних (зустрічний вітер, вологість повітря); та впливу соціально-психологічних чинників – мотивація психомоторної активності в тренувальній діяльності, особистісна психологічна готовність до тренування та участі у змаганнях, володіння прийомами самоорганізації/самомобілізації та стратегіями психоемоційної саморегуляції та ін.

Мета статті полягає у теоретичному вивченні психологічних бар'єрів, труднощів у тренувальній та змагальній діяльності спортсменів із художньої гімнастики, аналізі чинників і механізмів їх виникнення.

Висновки. *Визначено, що поняття «психологічний бар'єр» трактується як психічний стан особистості, що перешкоджає виконанню тих чи інших дій та виявляється в пасивності, апатії, опорі суб'єкта.*

З'ясовано, що виникнення психологічних бар'єрів у спортсменів зумовлюється: а) дією об'єктивних та суб'єктивних факторів; б) ступенем психологічної готовності до тренувальної та змагальної діяльності; в) особистісними якостями.

Психологічні бар'єри у тренувальній та змагальній діяльності спортсменів з художньої гімнастики виникають і формуються як внутрішній опір чи захисні реакції, в основі яких лежить механізм виникнення та утворення умовно-рефлекторних зв'язків психоемоційних реакцій у передбаченні дії суб'єктивних чи об'єктивних подразників (страх втримати предмет, оцінка суддів, реакція тренера, думка глядачів та ін.), які є значущими для гімнастики.

Ключові слова: *психологічний бар'єр, функції і механізми психологічних бар'єрів, психоемоційні стани.*

The training activities of athletes in rhythmic gymnastics include, in addition to physical, technical, tactical and psychological training, the development of psychological readiness and the formation of psychological competencies and skills to overcome psychological barriers in training and competition. The article analyzes the solution to the problem of psychological barriers in connection with the urgency of finding ways to improve the effectiveness of sports training activities of the individual.

In the context of the identified research problem, it is determined that the issue of psychological barriers covers such scientific problems as: theoretical and historical situation of studying psychological barriers in the scientific literature; subjective perception of psychological barriers; psychological barriers as a resource to motivate personal development.

The functions of psychological barriers are: 1) adaptive; 2) regulatory, serving as motivators of personal activity. In the psychology of sports barriers (difficulties, obstacles) are characterized by the action of external factors – subject (obstacle course) climatic (headwind, humidity); and the influence of socio-psychological factors – motivation of psychomotor activity in training activities, personal psychological readiness to train and participate in competitions, mastery of self-organization/self-mobilization techniques and strategies of psycho-emotional self-regulation, etc.

The purpose of the article is to theoretically study psychological barriers, difficulties in training and competitive activities of athletes in rhythmic gymnastics, analysis of factors and mechanisms of their occurrence.

Conclusions. It is determined that the concept of "psychological barrier" is interpreted as a mental state of the individual that prevents the performance of certain actions and is manifested in passivity, apathy, resistance of the subject.

It was found that the emergence of psychological barriers of athletes is due to: a) the action of objective and subjective factors; b) the degree of psychological readiness for training and competitive activities; c) personal qualities.

Psychological barriers in the training and competitive activities of athletes in rhythmic gymnastics arise and are formed as internal supports or protective reactions, which are based on the mechanism of occurrence and formation of conditioned-reflex connections of psycho-emotional reactions in predicting the action of subjective or objective stimuli (fear of holding the subject, the judges' assessment, the coach's reaction, the audience's opinion, etc.), which are important for the gymnast.

Key words: *psychological barrier, functions and mechanisms of psychological barriers, psycho-emotional states.*

Актуальність дослідження. Протягом останніх років інтенсивно розвиваються такі напрями гімнастики, як: атлетична, оздоровча, ритмічна, спортивна, художня. Щороку змагальна програма у індивідуальних та групових вправах із художньої гімнастики стає більш видовищною: ускладнюється композиція та виконання елементів. Окрему увагу науковцями (Д. Абдулвахід, Н. Височіна, Л. Карпенко, І. Полілуєва, Г. Топол) приділено командній підготовці спортсменів: технічним особливостям виконання групових вправ, що потребують точності виконання рухів з однаковою амплітудою, швидкістю, силою, та визначаються узгодженістю, чіткістю виконання технічних елементів.

Фахівці (Н. Андрєєва, В. Адашевський, В. Болобан, С. Єрмаков, Я. Коваленко, Т. Нестерова, Р. Терехина, І. Терещенко, О. Худолій, О. Шинкарук та ін.) відзначають, що конкурентоздатність на міжнародній спортивній арені потребує комплексного підходу до підготовки спортсменів: знання про структуру змагальної діяльності в художній гімнастиці, підготовленість спортсменів в індивідуальних та групових програмах з урахуванням сенсомоторної координації та можливостей гімнасток, біомеханічних особливостей взаємодії спортсменок з предметами.

Художня гімнастика як складно-координований вид спорту за сучасних умов розвитку ставить перед тренерами, спортсменами завдання не лише підвищення рівня підготовленості гімнасток (тактичної, методичної, артистичної підготовленості й поінформованості), а потребує психологічних знань з вирішення комунікативних питань, самовладання, особистісної умотивованості, а також формування навичок долати психологічні бар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему наукових досліджень, спрямованих на вивчення психологічних труднощів, представлено у роботах К. Платонова, О. Леонтьєва, Б. Ломова, А. Массанова,

В. Пономаренко, С. Рубінштейна, В. Шадрікова, К. Юнга та ін.

Найчастіше проблематика психологічних бар'єрів трапляється у дослідженнях життєдіяльності фахівця в екстремальних умовах (Ф. Василюк, Л. Єрмолаєва, М. Левітов, Г. Ложкін, О. Недвига, В. Осьодло, О. Прохоров, О. Хміляр та ін.), що спрямовані на вивчення психоемоційної сфери, психічних станів, стресостійкості особистості.

У зв'язку з інтенсивністю освітніх інноваційних процесів у вітчизняній психології питання психологічних бар'єрів розглядається у аспекті творчої професійної діяльності педагогічних працівників (В. Бессоненко, А. Гірняк, Р. Грановська, Л. Підлісна, М. Савчин, В. Слободчиков, В. Семиченко, А. Фурман, Т. Щербан та ін.).

Мета статті полягає у теоретичному вивченні психологічних бар'єрів, труднощів у тренувальній та змагальній діяльності спортсменів із художньої гімнастики, аналізі чинників і механізмів їх виникнення.

Виклад основного матеріалу. Спортивна діяльність характеризується специфічною руховою особливістю, структурою та змістом спортивних вправ. Залежно від видів спортивних дій перед спортсменами ставляться завдання та відпрацьовуються способи досягнення мети – перемога в змаганнях.

Спортивна змагальна діяльність є однією із форм прагнення людини до самоздійснення через самовдосконалення та досягнення спортивних результатів, що стає одним із формуючих компонентів гармонійного розвитку особистості. Змагальний результат зумовлює особливості побудови програми навчально-тренувального процесу, а також визначає зміст підготовки спортсмена до змагань (мета, завдання досягнення результату спортсмена в боротьбі зі спортивним суперником).

Специфіка тренувальної діяльності спортсменів з художньої гімнастики передбачає, окрім фізичної, технічної, тактичної та психологічної підготовки, розвиток психологічної

готовності та формування психологічних компетентностей і навичок долати психологічні бар'єри у тренувальній та змагальній діяльності. Досягнення мети (виконання тактичних завдань, відпрацювання програмної композиції та ін.) потребує від спортсмена затрат вольових і фізичних зусиль, умінь визначати причину появи внутрішніх перешкод, а тому стратегії самовладання та саморегуляції можуть стати одним із ресурсів у найближчій перспективі – досягнення спортивних результатів, а у дальній – розвиток особистості.

Традиційно у психології поняття «психологічний бар'єр» трактується як внутрішня перешкода, що заважає людині виконувати деяку дію [4; 6].

С. Головіним, А. Петровським, М. Ярошевським [2, с. 46; 9] «психологічний бар'єр» визначається як психічний стан, який виявляється в неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих чи інших дій.

А. Массанов поняття «психологічний бар'єр» трактує як «...складний психічний стан, що містить такі структурні компоненти, як: 1) переживання, що пов'язані з мотивацією до досягнення мети; 2) переживання, що пов'язані з раціональною й ірраціональною оцінкою умов і наслідків досягнення мети; 3) емоційні реакції на ситуацію досягнення мети; 4) функціональний стан вольових можливостей у ситуації досягнення мети» [5].

Таким чином, психологічний бар'єр розуміється як психоемоційний стан особистості, що перешкоджає здійсненню дії.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми вивчення показав, що після появи мотиву до виконання певної дії може формуватися психологічний механізм бар'єра:

1) оцінка ситуації, власних можливостей щодо виконання дії на когнітивному та емоційно-оцінному рівнях;

2) психоемоційна реакція як оцінка попереднього етапу дії на передбачливий неприємний результат;

3) фіксація/усвідомлення психоемоційного стану для обрання подальшої стратегії діяльності.

Отже, в утворенні бар'єра беруть участь такі психічні регулятори поведінки, як: мотиваційні, когнітивні, емоційно-оцінні, поведінкові й вольові процеси індивіда. «Тільки несприятливої когнітивної або емоційної оцінки успішності майбутньої дії не досить для формування психологічного бар'єра. Потрібно, щоб мотивація знизилася й вольові зусилля були недостатніми для здійснення дії» [5]. Це своєю чер-

гою формує функції психологічних бар'єрів: 1) адаптивну; 2) регулятивну, та слугує мотиваторами активності особистості.

З огляду на вищезазначене науковцями виділено типи психологічних бар'єрів: когнітивні, емоційно-оцінні, поведінково-мотиваційні, вольові. Тип бар'єра визначається, ґрунтуючись на внутрішньоособистісних регуляторах та мотивах, що зумовлюються емоційно-вольовою сферою людини.

Індивідуально-психологічними чинниками, що впливають на динаміку психологічних бар'єрів особистості, є її індивідуально-психологічні особливості (особистісні якості, риси характеру, воля, емоційна стійкість, критичне мислення, визначеність і сила мотивів), що можуть регулювати й підвищувати бар'єро-/стресостійкість.

Причиною виникнення психологічного бар'єру є очікування особистістю негативного результату/оцінки значущої людини виконуваної/виконаної дії/процесу. За вивченням А. Массанова [4], родовими поняттями, що охоплюють психологічні бар'єри, є: «...психічний стан, особистість, намір, мотив, емоції, раціональні оцінки, вольові зусилля, передбачення, дії» [4, с. 16]. Причому поняття «психологічний бар'єр» дослідниками вживається у разі пошуку причин виникнення негативних реакцій, емоцій людини, формування установок, цінностей, комунікацій, прийняття рішень та ін.

Виникнення психологічних бар'єрів спортсменів зумовлюється: а) дією об'єктивних та суб'єктивних факторів; б) ступенем психологічної готовності до тренувальної та змагальної діяльності; в) особистісними якостями.

У психології спорту бар'єри (труднощі, перешкоди) характеризуються через дію зовнішніх факторів – предметних (наприклад, біг з перешкодами) кліматичних (зустрічний вітер, вологість повітря); та вплив соціально-психологічних чинників – мотивацію психомоторної активності в тренувальній діяльності, особистісну психологічну готовність до тренування та участі у змаганнях, володіння прийомами самоорганізації/самообілізації та стратегіями психоемоційної саморегуляції та ін. Неготовність до дії зовнішніх та внутрішніх факторів на психоемоційну сферу може викликати негативні емоційні стани спортсмена.

Для спортсмена бар'єри виступають та сприймаються як опір/реакція фізичних сил організму та як джерело «загрозливої інформації». У психології спорту бар'єри/труднощі/перешкоди розглядають в об'єктивному і суб'єктивному аспектах.

Таблиця 1

Психічні стани спортсменів з художньої гімнастики у тренувальній і змагальній діяльності

№ з/п	Психічний стан	Характеристика психічного стану	Причини виникнення
1.	Очікування фізичного болю чи отримання травми, больовий синдром	страх болю, нестача енергії, бажання все кинути, жалість до себе	досвід переживання негативних результатів, фізична та психоемоційна втома
2.	Невпевненість у своїх силах, сумніви, острах критики	відсутність сталого інтересу та мотивації до своєї діяльності і тренувального процесу	
3.	Страх поразки, зайве хвилювання	знижений тонус м'язів, емоційна закритість, відстороненість від ситуації	відсутність критичного мислення в оцінці ситуації, суперника, функціонування організму; стратегій особистісної саморегуляції, концентрації, мотивації
4.	Психофізична паніка	емоційна та фізична некерованість, неможливість вплинути на ситуацію	передчасна думка про результат, змагальна напруга
5.	Психічна саморегуляція	Мобілізація вольових властивостей, психоемоційний контроль, самопереконавання	мотиви самоствердження, досягнення спортивного результату
6.	Психологічна втома	відсутність сталого інтересу та мотивації до своєї навчальної діяльності і тренувального процесу	монотонні/однотипні за змістом і навантаженням тренування
7.	Передстартова апатія	емоційна і фізична виснаженість, низький тонус м'язів, емоційна байдужість до ситуації	перевитрата фізичних і емоційних ресурсів, мотивація уникнення невдачі
8.	Передстартова лихоманка	особистісна і реактивна тривожність, напружений м'язовий тонус, хаотичні рухи, бажання вирішити ситуацію	психофізичне збудження, висока мотивація досягти найкращого результату
9.	Самовладання	рішучість, впевненість, контроль м'язового тону, включеність у ситуацію	психоемоційна та фізична підготовленість організму, висока мотивація досягнення результату

Психологічні бар'єри у тренувальній та змагальній діяльності спортсменів з художньої гімнастики виникають і формуються як внутрішній опір чи захисні реакції, в основі яких лежить механізм виникнення та утворення умовно-рефлекторних зв'язків психоемоційних реакцій у передбаченні дії суб'єктивних чи об'єктивних подразників (страх не втримати предмет, оцінка суддів, реакція тренера, думка глядачів та ін.), які є значущими для гімнастики.

Аналіз психічних станів гімнасток демонструє, що психологічні бар'єри можуть бути свідченням переживань: «боротьба» – мобілізація сил і подолання бар'єра; «відстрочка» – відкладання на час подолання бар'єра для того, щоб ще раз оцінити ситуацію або провести додаткову підготовку; «відмова» – переоцінка ситуації й зміна мети або знаходження приводу для відмови від такої дії; «виснаженість» – стрес, фрустрація, внутрішній конфлікт, внутрішня криза [5].

Для попередження та подолання психологічних бар'єрів застосовується механізм волі – спрямована концентрація психічних

і фізичних властивостей та ресурсів організму з метою подолання перешкоди. Профілактика появи психологічних бар'єрів у взаємодії зі спортсменами з художньої гімнастики має також дискусію: бар'єри особистості виконують як негативну, так і позитивну функції: аналіз спортивної діяльності, мотивація розвитку координаційно-функціональних умінь і навичок; формування компетентності у емоційному владанні з очікуванням бар'єра за рахунок мобілізації власних можливостей та ресурсів. Тобто виникає запитання: у яких випадках доцільно попереджати виникнення бар'єра як деструктивної дії та деформуючого впливу на особистість, а коли варто сприймати психологічний бар'єр як фактор мотивації до удосконалення. Тобто, поділяючи думку багатьох авторів (таких як Г. Балл, В. Костюкевич, А. Массанов, О. Матюшкін, Т. Нестерова, І. Полілуєва, Я. Пономарьов та ін.), відзначимо дуальну роль психологічних бар'єрів.

Висновки. У змістовно-функціональному аспекті психологічні бар'єри розглядаються як труднощі, опір на шляху досягнення мети,

а також виступають як мотиватори та ресурси для виконання поставлених завдань.

Особистісна стратегія переживання психологічного бар'єра здійснюється через функціональний механізм: а) мобілізація психоемоційних і фізичних ресурсів; б) аналіз та оцінка ситуації з перспективним планом дій;

в) припрацювання психічних станів (емоційного виснаження, фрустрації, апатії...); г) переоцінка мети і завдання подальшої дії.

Перспективою подальших наукових розвідок стане вивчення соціально-психологічних чинників тренувальної діяльності спортсменів.

Література:

1. Белокопытова Ж.А., Дячук А.М. Факторы, определяющие эффективность начальной подготовки в художественной гимнастике. *Физическое воспитание студентов*. 2010. № 2. С. 24–28.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 2001. 592 с. URL: https://elenamaticchina.ucoz.net/literatura/slovar_prakticheskogo_psikhologa.pdf.
3. Костюкевич В.М. Теорія і методика спортивної підготовки (на прикладі командних ігрових видів спорту) : навчальний посібник. Вінниця : Планер, 2014, 616 с.
4. Массанов А.В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2010. 409 с.
5. Массанов А.В. Психологічні бар'єри в діяльності людини. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/4_2009/5.pdf.pdf.
6. Немов Р.С. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 688 с.
7. Нестерова Т.В. Структура многолетней подготовки спортсменок на уровне достижений в художественной гимнастике. *Современный олимпийский спорт и спорт для всех*. 2007. С. 182–185.
8. Полілуєва І.В. Особливості емоційно-вольової регуляції спортивно-художньої діяльності у підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2018. 235 с.
9. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психологический словарь. Москва : Политиздат, 1990. 449 с.
10. Сосина В.Ю. Хореография в гимнастике. Киев : Олимпийская литература, 2009. 146 с.
11. Топол Г.А. Комплексна оцінка підготовленості кваліфікованих спортсменок у художній гімнастиці : дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту : 24.00.01. Київ, 2017. 217 с.
12. Kozina Z., Chaika O., Safronov D., Prokopenko I., Kozin S., Shkrebtii Y., Trubchaninov M., Falyova O. Biomechanical Running Indicators and Neurodynamic Functions of an Elite Athlete with Visual Impairment in a Track and Field Sprint. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2019. Vol. 8. P. 10–25.

References:

1. Belokopytova, Zh.A., Djachuk, A.M. (2010). Faktory, opredel'jajushhie jeffektivnost' nachal'noj podgotovki v hudozhestvennoj gimnastike [Factors that determine the effectiveness of initial training in rhythmic gymnastics]. *Fizicheskoe vospitanie studentov – Physical education of students*. 2. S. 24–28 [in Russian].
2. Golovin, S.Ju. (2001). Slovar' prakticheskogo psihologa [Practical Psychologist's Dictionary]. Minsk : Harvest.
3. Kostjuevich, V.M. (2014). *Teorija i metodika sportivnoyi pidgotovki (na prikladi komandnih igrovih vidiv sportu) [Theory and methods of sports training (on the example of team games)]*. Vinnicja : Planer [in Ukrainian].
4. Massanov, A.V. (2010). Psihologichni bar'eri v profesijnomu samoviznachenni osobistosti [Psychological barriers in professional self-determination]. Doctor's thesis. Odessa [in Ukrainian].
5. Massanov, A.V. Psihologichni bar'eri v dijal'nosti ljudini [Psychological barriers in human activity]. Retrieved from: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/4_2009/5.pdf.pdf [in Ukrainian].
6. Nemov, R.S. (2003). *Psihologija [Psychology]*. Moskva: Gumanit. izd. centr VLADOS [in Russian].
7. Nesterova, T.V. (2007). Struktura mnogoletnej podgotovki sportsmenok na urovne dostizhenij v hudozhestvennoj gimnastike [The structure of long-term training of female athletes at the level of achievements in rhythmic gymnastics]. *Sovremennyj olimpijskij sport i sport dlja vseh – Modern Olympic sports and sports for all*, 182–185 [in Ukrainian].
8. Polilueva, I.V. (2018). Osoblivosti emocijno-vol'ovoyi reguljaciyi sportivno-hudozhn'oyi dijal'nosti u pidlitkovomu vici [Features of emotional and volitional regulation of sports and artistic activities in adolescence]. *Candidate's thesis*. Harkiv [in Ukrainian].
9. Petrovskij, A.V., Jaroshevskij, M.G. (1990). *Psihologicheskij slovar' [Psychological Dictionary]*. Moscow: Politizdat [in Russian].
10. Sosina, V.Ju. (2009). *Horeografija v gimnastike [Choreography in gymnastics]*. Kyiv: Olimpijskaja literatura [in Ukrainian].
11. Topol, G.A. (2017). Kompleksna ocinka pidgotovlenosti kvalifikovanih sportsmenok u hudozhnij gimnastici [Comprehensive assessment of the training of qualified athletes in rhythmic gymnastics]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Kozina, Z., Chaika, O., Safronov, D., Prokopenko, I., Kozin, S., Shkrebtii, Y., Trubchaninov, M., Falyova, O. (2019). Biomechanical Running Indicators and Neurodynamic Functions of an Elite Athlete with Visual Impairment in a Track and Field Sprint. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 8: 10–25.

УДК 159.922.2:004.77]-053.6

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.8>**Євгенія КАЛЮЖНА**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України,
вул. Нововокзальна, 17, м. Київ, Україна, 03038
ORCID: 0000-0003-0735-2247

Світлана ГАЙДАЄНКО

аспірантка кафедри психології, Інститут підготовки кадрів
Державної служби зайнятості України,
вул. Нововокзальна, 17, м. Київ, Україна, 03038
ORCID: 0000-0001-7907-1722

Yevheniia KALIUZHNA

PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology,
Ukrainian State Employment Service Training Institute,
17 Novovokzalna str., Kyiv, Ukraine, 03038
ORCID: 0000-0003-0735-2247

Svitlana HAIDAENKO

Postgraduate Student at the Department of Psychology,
Ukrainian State Employment Service Training Institute,
17 Novovokzalna str., Kyiv, Ukraine, 03038
ORCID: 0000-0003-0735-2247

**КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ФАКТОР ДИСГАРМОНІЇ
МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ****COMPUTER ADDICTION AS A FACTOR OF DISHARMONY
OF INTERPERSONAL RELATIONS IN ADOLESCENCES**

У роботі здійснено спробу розкрити сутність феномена «комп'ютерна залежність», а також охарактеризувати вплив індивідуально-психологічних особливостей підлітків на формування схильності до залежної поведінки. Продемонстровано, що на тепер у психологічній науці сформульовано багато концепцій, які пояснюють явище адиктивності та процес її формування з різних методологічних позицій.

Метою статті є аналіз психологічних підходів до розуміння механізмів і чинників формування комп'ютерної залежності у підлітковому віці.

Аргументовано, що наявні наукові уявлення є недостатніми для чіткого розуміння психологічних чинників і механізмів формування залежної поведінки, що обмежує можливість врахування всіх цих факторів у розробці цільових психокорекційних та психопрофілактичних програм.

Підтримано позицію сучасних учених щодо необхідності своєчасного попередження комп'ютерної залежності у підлітковому віці. Наголошено на важливості твердження, що знання психосоціальної сфери підлітків необхідне для організації цілеспрямованого пошуку адекватних способів психологічного впливу на особистість під час виникнення вікових проблем.

Висновки. На основі вивчення психологічних підходів до розуміння механізмів формування комп'ютерної залежності, обґрунтовано ефективність системного підходу як методологічного фундаменту конструювання та реалізації корекційно-превентивних програм. Перспективною дослідження визначено з'ясування функціональних механізмів залежної поведінки у підлітковому віці, що дозволить реалізовувати ефективні психологічні моделі корекційно-превентивного впливу.

Ключові слова: підлітковий вік, адиктивна поведінка, адиктивність, штучна реальність, комп'ютерна залежність, психологічна профілактика, психологічна корекція.

The paper attempts to reveal the essence of the phenomenon of "computer addictiveness", as well as to characterize the influence of individual psychological characteristics of adolescents on the formation of propensity to dependent behavior. It is shown that today in psychological science many concepts have been formulated that explain the phenomenon of addictiveness and the process of its formation from different methodological positions.

The purpose of the article is to analyze psychological approaches to understanding the mechanisms and factors of computer addiction in adolescence.

It is argued that the existing scientific ideas are insufficient for a clear understanding of psychological factors and mechanisms of addictive behavior, which limits the ability to take into account all these factors in the development of targeted psycho-correctional and psychoprophylactic programs.

The position of modern scientists on the need for timely prevention of computer addiction in adolescence is supported. The importance of the statement that knowledge of the psychosocial scope of adolescents is necessary for the organization of a purposeful search for adequate ways of psychological influence on the child's personality during the emergence of age-related problems is emphasized.

Conclusions. *Based on the study of psychological approaches to understanding the mechanisms of computer addictiveness, the author substantiates the effectiveness of the system approach as a methodological foundation for designing and implementing correctional and preventive programs. The perspective of the research is to find out the functional mechanisms of addictive behavior of adolescents, which will allow to implement effective psychological methods of corrective and preventive treatment.*

Key words: *adolescence, addictive behavior, addictiveness, virtual reality, computer addiction, psychological prevention, psychological correction.*

Постановка проблеми. Наш час характеризується стрімким розвитком інформаційних та комп'ютерних технологій, які істотно перебудовують практику повсякденного життя. Уміння користуватися комп'ютером, отримувати й обробляти інформацію за його допомогою є не просто нормою, але й вимогою суспільства. Комп'ютер є потужним інструментом обробки та зберігання інформації, крім того, завдяки йому стали доступними різні види інформації. Саме ця особливість є найбільш привабливою для людей, які страждають комп'ютерною залежністю, позаяк у певному сенсі вони страждають порушенням процесів обміну інформацією.

Так чи інакше, але тенденція до глобальної комп'ютеризації та цифровізації у сучасному суспільстві вимагає від психологів-науковців пошуку відповідей на питання наслідків цього процесу на формування та розвиток особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання залежної поведінки є актуальним напрямом сучасної психологічної науки, оскільки дозволяє виявити механізми та чинники розвитку адиктивності особистості. Вивчення такої проблеми викликає значний інтерес у багатьох сучасних науковців (А. Беляєва, В. Бітенський, О. Бондарчук, Н. Бурмака, Н. Вострокнутов, О. Дроздов, Т. Карабін, Ц. Короленко, С. Кулаков, В. Лоскутова, Н. Максимова, О. Мінко, С. Смагін, Л. Юр'єва та ін.), при цьому важливо врахувати той факт, що більшість користувачів Інтернету становлять підлітки. Цілком зрозуміло, що підлітковий вік – найнебезпечніший період щодо формування комп'ютерної залежності (Дж. Рідчардсон). Адже відомо, що для цього віку притаманне прагнення до пізнання нового, незвичайного (І. Кон), почуття дорослості, яке виявляється у гіпертрофованій потребі самостійності і самоствердження (Н. Максимова), бажання копіювати звички і способи поведінки старших, не відставати від однолітків (М. Кондратьєв).

Насамперед соціально-психологічні детермінанти адиктивної поведінки пов'язуються науковцями із процесами соціалізації зростаючої особистості. Так, у роботах С. Броді, М. Боришевського, Г. Варги, В. Гарбузова, Т. Говорун, Е. Ейдемлера, О. Захарова, А. Лічко, В. Менделевич, О. Насонової, В. Століна та інших дослідників переконливо показано залежність формування особистості від характеру її значущих міжособистісних стосунків. Посилаючись на наявні психологічні уявлення про природу і сутність залежної поведінки, можна стверджувати, що адиктивність особистості являє собою складну форму дисгармонійної поведінки, детермінованої психологічними, соціальними та біологічними чинниками.

Мета статті – на підставі аналізу підходів до розуміння механізмів та чинників формування комп'ютерної залежності у підлітковому віці обґрунтувати стратегію ефективної корекційно-превентивної роботи з попередження та подолання проявів адиктивності особистості.

Виклад основного матеріалу. Психологічні погляди науковців на сутність явища адиктивності сходяться у тому, що воно є маркером соціальної дезадаптації особистості, тобто порушення взаємодії з навколишнім середовищем, що характеризується неможливістю реалізації в конкретних мікросоціальних умовах своєї соціальної позиції (В. Бальцевич, С. Бутова, А. Воднева, А. Гоголева, Ю. Клейберг, Н. Максимова, І. Рудакова, О. Ситнікова, Н. Фальчевська та ін.). Конфлікти з близькими, відчуття незрозумілості, незадоволення становлять серед інших – лише незначна кількість проблем, що супроводжуються бурхливими поведінковими реакціями та прагненням зануритись у віртуальний світ.

Сучасні дослідники розглядають ризик формування адиктивної поведінки з позиції біологічної, соціальної, психологічної та духовної моделей, де кожний з факторів, або їх сукупність, бере участь у формуванні

залежності особистості. Підкреслено істотне значення органічної неповноцінності структур головного мозку в формуванні особистісних аномалій, до яких відносять і адиктивну поведінку (А. Лічко, Ф. Кондратьєв, Т. Клименко та ін.). Деякі вчені вважають адикцію «симптомом родини» (І. Ураков, Б. Ісмаїлов, В. Юстицькіс та ін.).

Більшість авторів (А. Акопов, Ц. Короленко, А. Тимофєєва та ін.), які займаються проблемами адиктивності особистості, вважають, що це одна з форм деструктивної (руйнівної) поведінки, яка виражається у прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану через вживання деяких речовин чи постійної фіксації уваги на окремих предметах чи видах діяльності, що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій [4].

Ключовими ознаками залежної поведінки є такі: прагнення до зміни психоемоційного стану; постійне бажання продовжити вплив агента адикції; послідовний процес формування адикції; формування психологічної субкультури; особистісні зміни, дезадаптація; розвиток надцінного емоційного відношення до агента адикції; заперечення залежності; неможливість припинити адикцію самостійно [6].

Внутрішні фактори формування залежності пов'язані з індивідуально-типологічними особливостями особистості, які створюють сприятливу або несприятливу основу для впливу негативних зовнішніх і соціальних чинників. Серед тих, що найчастіше призводять до стійких форм відхилень у поведінці, можна віднести такі як: потреба у престижі, самоповазі; емоційна нестійкість; агресивність, найчастіше набута в умовах родини або іншої референтної групи; наявність акцентуацій характеру (до групи ризику входять гіпертими, збудливі, демонстративні, нестійкі акцентуанти); відхилення у психічному розвитку; неадекватна самооцінка; психологічна нестабільність [12].

Вибір адиктивної стратегії поведінки зумовлений труднощами в адаптації до проблемних життєвих ситуацій: складні соціально-економічні умови, численні розчарування, крах ідеалів, міжособистісні конфлікти, втрата близьких, різька зміна звичних стереотипів [10]. Види адиктивної поведінки мають свої специфічні особливості і прояви, не рівнозначні вони і за своїми наслідками. Водночас у розвитку будь-якої форми залежності є загальні етапи та закономірності [2].

Початок формування адиктивного процесу завжди відбувається на емоційному рівні як переживання гострої зміни психіч-

ного стану у вигляді підвищеного настрою, почуття радості, екстазу, неймовірного підйому у зв'язку з вживанням певних речовин чи певними діями. Наступний етап характеризується формуванням певної послідовності використання засобів адикції. На третьому етапі адиктивна поведінка стає стереотипною, типовою, на четвертому – повністю домінуючою, а на п'ятому вона руйнує як психіку, так і тіло [14].

За зауваженням дослідників, незалежно від виду адиктивності адаптаційні можливості адикта порушені на психологічному рівні. Власне, сама адикція виступає засобом відновлення психічного комфорту. У такий спосіб складається ілюзія вирішення проблем. Такий спосіб «боротьби» з реальністю закріплюється у поведінці людини і стає стійкою стратегією взаємодії із навколишнім середовищем [9].

Загальними ознаками адиктивної поведінки є такі як: безперервний процес формування і розвитку адикції; циклічність поведінки; виникнення особистісних змін та соціальної дезадаптації; формування адиктивної установки, тобто сукупності когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей, які формують адиктивне ставлення до життя; надмірне емоційне ставлення до об'єкта залежності; перетворення об'єкта адикції на сенс існування; заперечення залежності та ступенів її тяжкості [5].

Визначаючи адиктивну поведінку як відхід від реальності за допомогою зміни психічного стану, можна говорити, що створювана комп'ютером штучна реальність, безсумнівно, змінює психічний стан, допомагаючи на якийсь час позбутися стресу, депресії, гнітючого стану, тривожності [17].

Комп'ютерна залежність – це патологічна пристрасть людини до роботи або проведення часу за комп'ютером. До найбільш значущих причин, що сприяють формуванню комп'ютерної залежності, можна віднести такі як [6]:

- відсутність або брак спілкування і теплих емоційних стосунків у родині;
- відсутність у підлітка серйозних захоплень, інтересів, хобі, уподобань, не пов'язаних з комп'ютером;
- невміння підлітка налагоджувати бажані контакти з оточуючими, відсутність друзів;
- можливість реалізації якостей особистості, програвання ролей, переживання емоцій, фрустрованих у реальному житті.

Переваги комп'ютерної реальності, що приваблюють підлітка [8]:

- наявність власного світу, в який немає доступу нікому, крім самого підлітка; саме

в підлітковому віці виникає потреба окреслити особистісні кордони, бажання мати щось «своє», а сторінка у соціальній мережі, віртуальний щоденник можуть задовольнити цю потребу;

– відсутність відповідальності або той рівень відповідальності, яку може прийняти підліток на поточний момент (наприклад, вибір рівня складності гри);

– реалістичність процесів і повне абстрагування від навколишнього світу;

– можливість виправити будь-яку помилку шляхом багаторазових спроб;

– можливість самостійно приймати (будь-які) в рамках гри рішення, незалежно від того, до чого вони можуть призвести, що, своєю чергою, дає підлітку відчуття безпеки, якої, можливо, йому не вистачає;

– нереалізовані сексуальні бажання, різні сексуальні розлади, відсутність сексуального досвіду;

– наявність соціальних фобій, тобто страх міжособистісних стосунків призводить до того, що у віртуальному світі спілкуватися простіше, немає візуального контакту, при цьому віртуальний світ комп'ютера та Інтернету замінює реальний світ, якого людина так боїться.

Розвиток комп'ютерної залежності відбувається за таким механізмом [3]:

Втеча від реальності. Основою цього механізму є потреба людини в «усуненні» від повсякденних турбот і проблем, своєрідна трансформація потреби у збереженні енергії. Невипадково вживається термін «ухиляння від реальності», а не «ухиляння від соціуму», про який згадують деякі автори робіт за подібною тематикою. Справа в тому, що мається на увазі не просто середовище, суспільство, соціум, а об'єктивна реальність загалом. Піти від соціуму можна за допомогою найрізноманітніших способів, включаючи нерольові комп'ютерні ігри. Проте уникнути реальності можна, лише «занурившись» до іншої реальності – віртуальної.

Прийняття ролі. В основі лежить потреба в грі як такої, яка властива людині. А також прагнення до прийняття ролі комп'ютерного персонажа, яка дозволяє людині задовольняти потреби, з якихось причин нездатні задовольнитися у реальному житті. Створення віртуальних образів, нерідко дуже далеких від реального образу, є компенсаторним механізмом, що зумовлює виражену інтернет-залежність. Найбільш сильним провокуючим фактором у такому разі є набір властивостей Інтернету як засобу комунікації.

Анонімність і фактична неможливість перевірки наданої про себе інформації, мож-

ливість з'єднання у віртуальному образі реальних, бажаних і цілком вигаданих характерологічних та інших особливостей стимулюють розвиток комп'ютерної залежності в підлітковій віковій групі. У реальному спілкуванні з однолітками можливості ототожнення з ідеальним «Я» обмежені безпосереднім контактом, допускає виникнення ситуацій, що виявляють невідповідність між реальними і задекларованими якостями. Ця обставина практично повністю виключена у разі комунікації в мережі Інтернет. Здебільшого таке спілкування не передбачає перенесення відносин у фізичний світ, що залишає за користувачами повну свободу дій. Тобто інтернет-спілкування дозволяє підлітку жити в образах своєї мрії і здійснювати в рамках цих образів бажану (подекуди неможливу в реальних умовах) комунікативну активність.

Важливим аспектом вивчення механізмів формування комп'ютерної залежності є з'ясування специфіки основних її проявів, які надалі виступають її діагностичними критеріями. Так, О. Войскунський [1] виділяє такі симптоми комп'ютерної залежності:

1. Толерантність – людина поступово збільшує кількість часу, присвяченого роботі за комп'ютером. Незбільшення кількості часу приводить до зниження рівня задоволення.

2. «Синдром відміни». Недоступність комп'ютера викликає роздратування і тривогу. Після скорочення часу перебування в Інтернеті (в період від декількох днів до місяця) можуть з'явитися такі симптоми, як: психомоторне порушення, тривога, рух пальцями, які нагадують друкування на клавіатурі. Ці симптоми викликають зниження або порушення соціальної, професійної або іншої діяльності. Повернення до користування Інтернетом дозволяє уникнути цих симптомів.

3. Існує постійне бажання або безуспішні спроби контролювати або зупинити користування ресурсами Інтернету.

4. Велика кількість часу витрачається на виконання діяльності (купівля спеціальних книг, пошук нових браузерів, провайдерів, організація файлів, знайдених в Інтернеті).

5. Соціальна, професійна діяльність і відпочинок, які були раніше важливі, перестають бути актуальними, тому що все це замінюється перебуванням в Інтернеті.

6. Компульсивність: продовження користування Інтернетом, незважаючи на усвідомлення того, що існують періодичні або постійні фізичні, соціальні або психологічні проблеми, які викликані користуванням Інтернетом (недосипання, ігнорування обов'язків, відчуття самотності).

Діагностичними критеріями комп'ютерної залежності є такі [10]:

– сильне бажання переходу в штучну реальність;

– знижена здатність контролювати сам факт, початок, закінчення, глибину і частоту звернення до штучної реальності;

– підвищення толерантності до ефектів, викликаних перебуванням у штучній реальності, яке полягає в необхідності значного підвищення інтенсивності занурення у штучну реальність для досягнення бажаних ефектів або в тому, що хронічне занурення на одну і ту ж глибину призводить до явно ослабленого ефекту;

– тривале звернення до штучної реальності всупереч явним ознакам шкідливих наслідків за фактичного або передбачуваного розуміння природи і ступеня шкоди.

Відомо, що найбільше підлітки піддаються залежності від комп'ютерних ігор, особливо так званих «рольових», завдяки високій динамічності подій [8]. Логіка гри, як правило, побудована таким чином, щоб змусити суб'єкта не відволікатись і сприймати гру від початку до кінця як єдиний процес. Повне заглиблення в гру створює в гравця ефект співучасті у складному процесі, що існує лише для нього. Під час першої ж гри людина одержує величезне задоволення, яке їй хочеться відчувати знов і знов [13; 16].

Зрозуміло, що здатність до максимального заглиблення в комп'ютерні ігри використовують розробники програмового забезпечення ігор, щоб одержувати якнайбільші прибутки від збуту свого продукту. На відміну від програмного забезпечення, призначеного для наукової й практичної діяльності, пов'язаної з комп'ютерами, ігрова індустрія більш швидкими темпами постачає все досконаліші комп'ютерні ігри, наприклад, знищення «монстра» з кожною новою версією стає все реальнішим і реальнішим. Завдяки мультимедійним технологіям підлітки настільки вживаються в комп'ютерну гру, що в її віртуальній реальності їм стає цікавіше, ніж у реальному житті. Їх приваблює, що за невиконання завдань, які постають перед ними «там», вони не одержать поганих оцінок, їх не будуть сварити батьки, бо зроблені помилки завжди можна виправити шляхом повторення гри [11].

Незважаючи на те, що прагнення, які супроводжують комп'ютерну залежність, а саме: бажання навчитися чогось нового, задоволення пізнавальної потреби, бажання

не відставати від ровесників, мають позитивні аспекти, цей тип залежності, як і будь-який інший, веде до деградації особистості, а з часом до зниження соціального статусу, втрати особистісного «Я», погіршення психічного стану, виникнення агресії, замкнутості [7]. Психологи відзначають, що залежні від комп'ютерних ігор мають відхилення в емоційній сфері, які виявляються в дратівливості, запальності, емоційній нестійкості, зниженні активності, погіршенні настрою і самопочуття, дисфорії, депресії [15].

Отже, комп'ютерна гра для підлітків, схильних до адиктивної поведінки, – це особливий віртуальний світ, де вони можуть приймати будь-які рішення і не боятися відповідальності. Звісно, розважальні ігри можуть нести інформацію і розвивальний потенціал, але, на жаль, створені вони у більшості своїй як проєкти, не пов'язані з навчанням та освітою. Практика свідчить, що неконтрольоване занурення у віртуальний світ викликає серйозну деформацію особистості, через що вона поступово втрачає почуття реальності.

Висновки і перспективи подальших розробок. Таким чином, власне кібернетичний простір, завдяки своїм величезним можливостям, створює передумови виникнення комп'ютерної залежності особистості. Посилаючись на наявні психологічні уявлення про природу і сутність залежної поведінки, можна стверджувати, що адиктивність особистості являє собою складну форму дисгармонійної поведінки, детермінованої системою взаємопов'язаних чинників: психологічних, соціальних та біологічних.

Підсумовуючи, відзначимо, що натепер у психологічній науці побудовано багато теорій, які пояснюють феномен адикції та процес її формування з різних методологічних позицій. Разом із тим наявні наукові уявлення є недостатніми для чіткого розуміння психологічних детермінант комп'ютерної залежності у підлітків, що, своєю чергою, обмежує можливості врахування всіх факторів у розробці психокорекційних і профілактичних програм.

У контексті зазначеного важливим завданням як теоретичного, так і практичного значення можна вважати з'ясування функціональних механізмів формування комп'ютерної залежності у підлітків, що дозволить розробляти ефективні інструменти превентивного та психокорекційного впливу.

Література:

1. Войскунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей-подростков, увлеченных компьютерными играми? *Вопросы психологии*, 2010. № 6. С. 133–143.
2. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 335 с.
3. Иванов М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека. *Психология зависимости* : хрестоматия. Минск : Харвест, 2004. 435 с.
4. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск : Издательство «Олсиб», 2001. 251 с.
5. Максимова Н.Ю. Психология аддиктивной поведінки : навчальний посібник. Київ : ВПУ «Київський університет», 2002. 308 с.
6. Менделевич В.Д., Садыкова Р.Г. Психология зависимой личности, или Подросток в окружении соблазнов. Казань : Марев, 2002. 72 с.
7. Подригало Л.В., Чеховская И.Н., Мителева Т.Ю., Тютюнник И.В. Влияние компьютерных игр разной направленности на адаптационный статус школьников. *Невротичні розлади у дітей та підлітків: патогенез, клініка, реабілітація* : матеріали наукового симпозиуму. Харків, 2003. С. 81–82.
8. Рябцева А.Б. Компьютерные игры в жизни подростка. *Школьный психолог*. 2012. № 7. С. 35–40.
9. Сельченко К.В. Психология зависимости : хрестоматия. Минск : Харвест, 2005. 596 с.
10. Смагин С.Ф. Аддикция, аддиктивное поведение. Санкт-Петербург : МИПУ, 2000. 250 с.
11. Сидорова А. Влияние компьютерных игр на поведение подростков. *Воспитание школьников*, 2007. № 7. С. 61–62.
12. Старшенбаум Г.В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей. Москва : Когито-Центр, 2006. 368 с.
13. Трафимчик Ж.И. Зависимость от компьютерных игр: причины формирования, особенности и последствия влияния на личность. *Вестник Белорусского государственного университета*, 2010. № 2. С. 42–45.
14. Усова Е.Б. Психология девиантного поведения : учебно-методический комплекс. Минск : Изд-во МИУ, 2010. 180 с.
15. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми. *Вестник Московского университета*, 1991. № 3. С. 27–39.
16. Юрьева Л.Н., Большот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография. Днепропетровск : Пороги, 2006. 196 с.
17. Ievtushenko I., Kaliuzhna Ye., Nezhyńska O. The study of the self-development model in the context of structural security of the individual integrity. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. No. 3, 2020, P. 288–297.

References:

1. Vojskunskiy, A.E. (2010). Razvyvaetsya ly agressyvnost' u detej-podrostkov, uvlechennyh komp'yuternymy ygramy? [Does aggressiveness develop in adolescent children who are addicted to computer games?]. *Voprosy psichologii – Questions of psychology*, 6, 133–143 [in Russian].
2. Zmanovskaja, E.V. (2003). *Devyantologija: Psichologija otklonjajushhegosja povedenija* [Deviantology: The Psychology of Deviant Behavior]. Moskva: Yzdatel'skij centr "Akademyja" [in Russian].
3. Yvanov, M.S. (2004). *Psichologicheskiye aspekty negatyvnogo vlyjanyja ygrovoj komp'yuternyj zavysymosty na lychnost' cheloveka. Psichologija zavysymosty: hrestomatija* [Psychological aspects of the negative impact of computer game addiction on a person's personality]. Mynsk: Harvest [in Russian].
4. Korolenko, C.P., & Dmytryeva, N.V. (2001). *Psyhosocyal'naja addyktologija* [Psychosocial Addictology]. Novosybyrsk: Yzdatel'stvo "Olsyb" [in Russian].
5. Maksymova, N.Ju. (2002). *Psichologija adyktivnoi' povedinky* [Psychology of addictive behavior]. Kyiv: VPU "Kyivs'kyj universytet" [in Ukrainian].
6. Mendelevych, V.D., & Sadykova, R.G. (2002). *Psichologija zavysymoj lychnosty, yly podrostok v okruzheny soblaznov* [Addictive psychology, or a teenager surrounded by temptations]. Kazan': Marevo [in Russian].
7. Podrygalo, L.V., Chehovskaja, Y.N., Myteleva, T.Ju., & Tiutiunnyk, Y.V. (2003). Vlyjanye komp'yuternyh ygr raznoj napravlennosti na adaptacyonnyj status shkol'nykov [Influence of different types of computer games on the adaptation status of schoolchildren]. *Neurotychni rozlady u ditei ta pidlitkiv: patohenez, klinika, reabilitatsiia – Neurotic disorders in children and adolescents: pathogenesis, clinic, rehabilitation: Proceedings of the Scientific symposium* (pp. 81–82). Harkiv [in Russian].
8. Rjabceva, A.B. (2012). Komp'yuternye ygry v zhyzny podrostka [Computer games in the life of a teenager]. *Shkol'nyj psicholog – School psychologist*, 7, 35–40 [in Russian].
9. Sel'chenok, K.V. (2005). *Psichologija zavysymosty* [Psychology of addiction]. Mynsk: Harvest [in Russian].
10. Smagyn, S.F. (2000). *Addykcija, adyktivnoe povedenye* [Addiction, addictive behavior]. Sankt-Peterburg: MYPU [in Russian].

11. Sydorova, A. (2007). Vlyjanye komp'juternyh ygr na povedenye podrostkov [The influence of computer games on the behavior of adolescents]. *Vospytanye shkol'nykov*, 7, 61–62 [in Russian].
12. Starshenbaum, G.V. (2006). *Addyktologija. Psyhologija y psyhoterapija zavysymostej* [Addictology. Psychology and psychotherapy of addictions]. Moskva: Kogyto-Centr [in Russian].
13. Trafymchyk, Zh.Y. (2010). Zavysymost' ot komp'juternyh ygr: prychny formyrovanyja, osobennosty y posledstvyja vlyjanyja na lychnost' [Addiction to computer games: the reasons for the formation, features and consequences of the influence on the personality]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2, 42–45 [in Russian].
14. Usova, Ye.B. (2010). *Psyhologija devyantnogo povedenija* [Psychology of deviant behavior]. Mynsk: Yzd-vo MYU [in Russian].
15. Fomycheva, Ju.V., Shmelev, A.G., & Burmystrov, Y.V. (1991). Psyhologicheskye korreljaty uvlechennosty komp'juternymy ygramy [Psychological correlates of passion for computer games]. *Vestnyk Moskovskogo unyversyteta*, 3, 27–39 [in Russian].
16. Jur'eva, L.N., & Bol'bot, T.Ju. (2006). *Komp'juternaja zavysymost': formyrovanye, dyagnostyka, korekcyja y profylaktyka* [Computer addiction: formation, diagnosis, correction and prevention]. Dnepropetrovsk: Porogy [in Russian].
17. Ievtushenko, I., Kaliuzhna, Ye., & Nezhynska, O. (2020). The study of the self-development model in the context of structural security of the individual integrity. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 3, 288–297 [in English].

УДК 159.922.6:316.776.23

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.9>**Євгенія КУЗІНА**

аспірант кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет,
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна, 50086
ORCID: 0000-0003-4408-7008

Yevheniia KUZINA

Postgraduate Student at the Department of Practical Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical University,
Gagarin avenue, 54, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine, 50086
ORCID: 0000-0003-4408-7008

**ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ВПЛИВУ****AGE FEATURES OF INFORMATION COMPETENCE
IN THE CONDITIONS OF INFORMATION INFLUENCE**

У статті висвітлено результати наукових пошуків у галузі медіапсихології. Оскільки **метою статті** є окреслення вікових особливостей інформаційної компетентності в умовах інформаційного впливу, автором проаналізовано механізми сприйняття інформації та зміни, які відбуваються з людьми в умовах сучасного темпу життя. **Методологія.** Теоретичний аналіз різних поглядів на явище інформаційного впливу дав змогу з'ясувати розгалуженість трактувань. Виокремлення власного робочого тлумачення поняття «інформаційний вплив» та отримання результатів емпіричного дослідження є **науковою новизною** роботи. Окреслено переваги й недоліки повсякчасного використання інформаційно-комунікаційних технологій, а також вікові відмінності у процесах опрацювання інформації. З'ясовано, що новітні технології можуть сприяти поглибленню знань про цінності й норми у спілкуванні. Обґрунтовано поняття «інформаційна компетентність» як здатність, що необхідна для ефективного існування в інформаційному суспільстві.

Висновки. У роботі з'ясовано, що здатність до когнітивного перероблення соціальної інформації формується через систему базових переконань, які згодом можуть змінюватися, а також можуть виникати нові. Проте доросла людина має більш міцні переконання, їй складніше адаптуватися до нових умов середовища. Ця особливість стає вирішальною для появи різних видів шахрайства в мережі Інтернет, які доросла людина не завжди здатна помітити і проаналізувати, щоб захистити себе. Підтвердження цих міркувань отримано під час проведення опитування за методикою «Інформаційна компетентність особистості». Отримані дані та їх опрацювання з використанням критерію Крускала-Волліса дали змогу стверджувати, що є значущі відмінності у здібностях різних вікових груп. Отримані в ході написання статті знання спонукали до нових роздумів та окреслення планів для подальших наукових пошуків і розробок, наприклад розроблення навчально-розвивальної програми для дорослих у сфері інформаційної гігієни.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, інформаційний вплив, особистість, інформаційна компетентність, вік, зрілість.

The article highlights the results of scientific research in the field of media psychology. **The purpose of the article** is to the outline of the age characteristics of information competence in the conditions of information influence. We analyzed the mechanisms of perception of information and changes that occur with people in the context of a modern tempo of life. **Methodology.** The theoretical analysis of various views on the phenomenon of information influence has allowed to find out the branching of interpretations. The isolation of its own working interpretation of concept of "information influence" and obtaining the results of empirical research is a **scientific novelty** of this work. The advantages and disadvantages of regular use ICT were outlined, as well as age differences in the processes of information processing. It is found out that the latest technologies can contribute to deepening knowledge about values and rules in communication. The concept of "information competence" as a ability that is necessary for effective existence in the information society is substantiated.

Conclusions. The paper found out that the ability to cognitive recycling of social information is formed through a system of basic beliefs that can subsequently change, new ones appear. However, an adult has a stronger conviction and it is more difficult to adapt to the new environmental conditions. This feature and becomes decisive for the emergence of various kinds of fraud in the Internet, which an adult is not always capable of noticed, analyze and protect themselves. The confirmation of our considerations was obtained during the survey according to the method "Information competence of the individual". The obtained data and their processing using the criterion of Kruskal-Wallis have allowed to assert that there are significant differences in the abilities of different age groups. The knowledge gained in the course of writing an article prompted to new reflections and outline plans for further scientific research and development, such as an educational program for adults in the field of information hygiene.

Key words: information and communicative technologies, information influence, personality, information competence, age, maturity.

Актуальність дослідження. Сучасний світ, що характеризується як інформаційне суспільство (далі – ІС) [8], перенасичений інформацією. Вона оточує нас і створює поле [7], у якому люди функціонують як суб'єкти або об'єкти інформаційного впливу (далі – ІВ). До процесу взаємодії залучені всі користувачі інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ). Ми підтримуємо думку Л.О. Матохнюк, яка визначає ІС як суспільні відносини людської діяльності, що ґрунтуються на використанні ІКТ, коли будь-хто має можливість використовувати, створювати та поширювати інформацію та знання [13]. Попри всі очевидні переваги розвитку технологій, повсякчасне їх використання може мати й негативні наслідки. Людина без навичок інформаційної компетентності має високий ризик потрапити в пастки засобів масової інформації та соціальних медіа (фейки, віруси, шахрайство тощо).

Саме тому **метою статті** є висвітлення проблеми впливу інформаційного середовища на особистість. Ми припускаємо, що інформаційна компетентність є тим фактором, який залежить від віку та допомагає протистояти ІВ, займати зрілу суб'єктну позицію.

Виклад основного матеріалу. Насамперед ми прагнемо визначитися з дефініціями та надати деталізоване обґрунтування досліджуваних явищ. Отже, ІВ досліджується в різних галузях науки, тому тлумачення цього терміна дещо відрізняється в різних учених. У таблиці 1 представлені деякі з визначень.

Уперше тлумачення ІВ запропонували соціальні психологи М. Дойч та Г. Джерард у 1955 р. Вони досліджували соціальний вплив, який поділили на нормативний та інформаційний. Нормативний вплив – це потреба бути соціально прийнятним, а інформаційний

вплив – необхідність збереження позитивного образу себе. Учені стверджували, що людина схильна змінювати індивідуальну позицію відповідно до групової у зв'язку з тим, що вона звертається до групи як до джерела інформації. Індивід підпорядковується тому, що в нього є бажання мати рацію та шукати інших, які можуть мати більше інформації (інтеріоризація) [2]. Із цієї позиції ІВ є закономірною частиною соціальної взаємодії, коли суб'єктом ІВ є будь-яка референтна особа у групі. Проте в межах теорії ІС інформаційний вплив може бути потрактований також як небезпечне цілеспрямоване явище, що створюється з метою зміни свідомості [9]. Через таку розгалуженість у визначеннях ми вважаємо за доцільне сформулювати власну робочу дефініцію.

Як зазначається у тлумачному словнику української мови, вплив – це дія, яку певна особа / предмет / явище виявляє стосовно іншої особи чи предмета [17]. Відповідно, у межах статті ми будемо розуміти **інформаційний вплив** як дію, що спрямована на людину за допомогою інформації. Питання ІВ ставиться насамперед тому, що в суспільстві відбуваються зміни, які під впливом інформаційного середовища призводять до змін як у структурі професійних відносин, характері праці, так і у сфері комунікацій та когнітивних функцій [5]. Ми прагнемо розглянути те, як сучасні вчені аналізують різні фактори ІС та їх вплив на людину.

У багатьох дослідженнях продемонстровано, що масмедіа прямо чи опосередковано можуть впливати на людину та змінювати її поведінку. Наприклад, J. Borae, C. Sungeun та B. Sangho вказують на те, що засоби масової інформації здатні розхитати впевненість у собі, підвищити тривожність і викликати зміни в поведінкових намірах [1]. Дослід-

Таблиця 1

Порівняльна таблиця визначень інформаційного впливу, що надані різними авторами

Автор, рік	Галузь знань	Визначення поняття «інформаційний вплив»
Deutsch M., Gerard H.B. (1955 р.) [2]	Соціологія	Вплив, спрямований на прийняття інформації, що виходить від іншої людини, яка заслуговує на довіру та має відомості про об'єктивну реальність.
Коваль А.В. «Короткий словник-довідник з психології» (2004 р.) [10]	Психологія	Конформізм, що виникає внаслідок прийняття думок інших людей про реальність.
Семечкін М.І. (2001 р.) [16]	Соціальна психологія	Вплив за допомогою інформації: відомостей, знань фактів про життєві проблеми та ситуації.
Підручник «Історія інформаційно-психологічного протиборства» (2012 р.) [9]	Кібербезпека	Організоване <i>цілеспрямоване</i> застосування спеціальних інформаційних засобів і технологій для внесення <i>деструктивних</i> змін у свідомість особистості, соціальних груп чи населення (корекція поведінки), в інформаційно-технічну інфраструктуру об'єкта впливу та/або фізичний стан людини.

ниця Н. Барон вважає, що швидке поширення комп'ютерних технологій сприяє зростанню синдрому дефіциту уваги, насамперед у дітей і молоді [6]. Пояснення цього знаходимо у працях Т.В. Семеновських, який описує притаманне сучасності «кліпове мислення» – «процес відображення властивостей об'єктів, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, відсутністю цілісної картини сприйняття навколишнього світу» [15]. Наслідком цього стає спрощення розумової діяльності, зниження аналітичного мислення. Люди, які витрачають багато часу в мережі Інтернет, зазнають труднощів під час виконання таких операцій, як аналіз і синтез, порівняння й узагальнення [11].

Проте ми не прагнемо абсолютизувати негативний вплив ІКТ на когнітивні процеси. Попри всі недоліки, використання ІКТ має низку переваг, наприклад приводить до розвитку функцій правої півкулі головного мозку, яка відповідає за просторово-образне мислення та може сприяти розвитку креативності [11]. Дослідники також стверджують, що технології сприяють поглибленню знань про цінності й норми у спілкуванні, допомагають спробувати себе в різних ролях та приєднатися до нових спільнот, пропонують інші способи отримання й перероблення інформації [14]. Важливо, що здібності людей до обробки інформації та взаємодії з ІКТ різняться залежно від віку. Здається, що технології більше зачіпають дітей і молодь, проте поведінка дорослих та людей похилого віку також зазнає змін.

Дослідження [4] демонструють, що молодь (18–21 р.) швидше виконує завдання, пов'язані з комп'ютером, однак старші люди (35–39 р.) є більш зосередженими й уважними. Сприйняття інформації в інтернеті відбувається за допомогою засвоєних у дитячому віці когнітивних схем. Інтерпретація як здатність когнітивного перероблення соціальної інформації зумовлює світосприйняття підлітків та представлена у формі системи базових переконань [14]. Поступово переконання можуть змінюватися, нашаровуються нові, проте чим дорослішою є людина, тим її переконання міцніші та важче піддаються змінам. Загалом здатність користувачів контролювати інформаційний потік обмежена, а кількість соціальної інформації часто перевищує можливості її аналізу, перероблення та інтерпретації [3].

У процесі підтримки ефективної життєдіяльності в ІС формуються певні здібності, що допомагають їй переробляти соціальну інформацію. Л.О. Матохнюк виокремлює

таку спрямованість особистості, як інформаційна компетентність – «здатність ефективної роботи з інформацією в усіх формах її представлення» [12, с. 437], яку ми вважаємо важливим і невіддільним надбанням сучасної людини. Саме вона може стати тим критерієм, за яким можна виміряти підвладність ІВ та навички аналізу інформації.

Використавши опитувальник «Інформаційна компетентність особистості» (Л.О. Матохнюк) [12], ми провели дослідження, яке мало на меті з'ясувати здібності в роботі з інформацією з урахуванням вікових особливостей. Опитування проводилося в онлайн-форматі¹, кількість респондентів становила 222 особи, репрезентативність вибірки представлена в таблиці 2.

Таблиця 2
Репрезентативність вибірки

Ознака	Кількість респондентів
Стать	
Жінки	164
Чоловіки	58
Вік	
Менше 20 років	80
20–39 років	59
40–59 років	71
Понад 60 років	12
Спрямованість діяльності	
Технічний напрям	62
Гуманітарний напрям	160

Для визначення статистично значущих відмінностей між групами досліджуваних різних вікових категорій був здійснений порівняльний аналіз із використанням Н-критерію Крускала-Волліса. Висновок робиться на основі розподілу χ^2 (у нашому випадку $\chi_{0,05}^2 = 7,81$, $\chi_{0,01}^2 = 11,34$). У таблиці 3 наведені усереднені показники (\bar{X}) та стандартні відхилення (S_x) факторів для різних вікових груп, а також показник двобічного Н-критерію ($N_{\text{емп}} = 16,69$). Результати порівняльного аналізу на підставі зазначених статистичних критеріїв демонструють значущі відмінності.

Пояснення таких результатів дослідження ми знаходимо в тому, що люди старшого віку здебільшого не є активними користувачами ІКТ, а тому не мають навичок, які залежать від здатності людини адаптуватися до наслідків науково-технічного прогресу й долучатися до засобів інформаційної безпеки.

¹Покликання на онлайн-опитувальник: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdja4PLRtxpWiE8APi6Q2NnHL9Goxt47Q7JmU0dMNxlj7a_7w/viewform.

Таблиця 3

Показники інформаційної компетентності для різних вікових категорій

Фактор	16–19 років		20–39 років		40–59 років		Понад 60 років		H_{em}
	X	s_x	X	s_x	X	s_x	X	s_x	
Інформаційна компетентність	21,8	3,37	19,8	2,87	20,3	2,59	19,2	2,98	16,69**

Примітка: * – на рівні значущості $p < 0,05$, ** – на рівні значущості $p < 0,01$.

Висновки. Отже, аналіз наукових доробок дослідників у різних галузях науки, зокрема й медіапсихології, дав змогу встановити, що інформаційний вплив – це зміни, спричинені кількістю та якістю інформації, яких зазнає людина та суспільство загалом. Поява такого явища спровокована актуальним етапом розвитку людства, що має назву «інформаційне суспільство», стрімко набирає обертів і дедалі більше прискорює темп життя. Як наслідок, молоді люди мають більше шансів встигнути пристосуватися до таких умов, тоді як старше покоління може зазнавати деякого дискон-

форту. На наше переконання, це зумовлюється насамперед недостатнім рівнем володіння ІКТ та знань щодо інформаційної безпеки й гігієни. Дані проведеного опитування підтверджують наші припущення щодо цього. На рівні статистичної значущості встановлено наявності відмінності за рівнем інформаційної компетентності між різними віковими групами.

Наведені у статті результати дають підґрунтя для подальшого дослідження щодо інформаційного впливу та розроблення навчально-розвивальної програми для дорослих у сфері інформаційної і психогігієни.

Література:

1. Boraе J., Sungeun C., Sangho B. Media influence on intention for risk-averse behaviors: the direct and indirect influence of blogs through presumed influence on others. *International Journal of Communication*. 2018. № 12. P. 2443–2460. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/7763/2373> (дата звернення: 09.12.2021).
2. Deutsch M., Gerard H.B. A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1955. № 51(3). P. 629–636.
3. Emelin V.A., Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. Psychological adaptation in the info-communication society: the revised version of technology-related psychological consequences questionnaire. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2014. № 8(2). P. 105–120.
4. The Institute for the Future of the Mind. URL: <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/health/> (дата звернення: 07.12.2021).
5. Weber R. Brain, mind and media neuroscience meets media psychology. *Journal of media psychology-theories methods and applications*. 2015. № 27(3). P. 89–92.
6. Барон Н.С. Люди, в которых мы превращаемся: цена постоянного нахождения на связи. *Информационное общество*. 2010. № 5. С. 18–29.
7. Бухарин С.Н. Основы теории информационного поля. *Инноватика и экспертиза*. 2014. Вып. 1(12). С. 131–147. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/5ce50ef2b4ed1a8dc32577dc0037726d> (дата звернення: 01.12.2021).
8. Вебстер Ф. Теории информационного общества. Москва : Аспект Пресс, 2004. 400 с.
9. Історія інформаційно-психологічного протиборства / Я.М. Жарков, та ін. ; за ред. Є.Д. Скулиша. Київ : НА СБ України, 2012. 212 с.
10. Коваль О.Є. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки : навчальний посібник. Тернопіль : ТНЕУ, 2013. 138 с.
11. Лысак И.В., Белов Д.П. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2013. № 5(142). С. 256–264.
12. Матохнюк Л.О. Психологія інформаційної компетентності особистості (генеза онтологічного розвитку) : дис. ... докт. психол. наук. Одеса, 2019. 527 с.
13. Матохнюк Л.О. Теоретичний аналіз проблеми інформатизації суспільства. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / наук. ред. : С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. Вип. 37. С. 228–243.
14. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Когнитивные способы переработки социальной информации из интернет-сети в подростковом возрасте. *Национальный психологический журнал*. 2018. № 3(31). С. 57–68. DOI: 10.11621/npj.2018.0306 (дата звернення: 10.11.2021).
15. Семеновских Т.В. «Клипное мышление» – феномен современности. *Оптимальные коммуникации*. 2013. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата звернення: 10.11.2021).

16. Семечкин Н.И. Социальная психология на рубеже веков: истории, теория, исследования. Владивосток : Издательство Дальневосточного университета, 2001. 152 с.
17. Вплив. *Словник української мови* : в 11 т. / за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970. Т. 1. С. 751. URL: <http://sum.in.ua/s/vplyv> (дата звернення: 10.11.2021).

References:

1. Boraе, J., Sungeun, C., & Sangho, B. (2018). Media influence on intention for risk-averse behaviors: the direct and indirect influence of blogs through presumed influence on others. *International Journal of Communication*, 12, 2443–2460. Retrieved from: [https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view File/7763/2373](https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/File/7763/2373) [in English].
2. Deutsch, M., & Gerard, H.B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 629–636 [in English].
3. Emelin, V.A., Tkhostov, A.Sh., & Rasskazova, E.I. (2014). Psychological adaptation in the info-communication society: The revised version of technology-related psychological consequences questionnaire. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 105–120 [in English].
4. The Institute for the Future of the Mind. Retrieved from: <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/health/> [in English].
5. Weber, R. (2015). Brain, mind and media neuroscience meets media psychology. *Journal of media psychology-theories methods and applications*, 27(3), 89–92 [in English].
6. Baron, N.S. (2010). Lyudi, v kotorykh my prevrashchayemysya: tsena postoyannogo nakhozheniya na svyazi [The people we become: the cost of being in touch]. *Informatsionnoye obshchestvo – Information society*, 5, 18–29 [in Russian].
7. Bukharin, S.N. (2014). Osnovy teorii informatsionnogo polya [Foundations of the theory of the information field]. *Innovatika i ekspertiza – Innovation and expertise*, 1(12), 131–147. Retrieved from: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/5ce50ef2b4ed1a8dc32577dc0037726d> [in Russian].
8. Webster, F. (2004). *Teorii informatsionnogo obshchestva [Theory of the information society]*. Moscow: Aspekt Press [in Russian].
9. Zharkov, Ya.M. et al. (2012). *Istoriya informatsiyno-psykholohichnoho protyborstva [History of information and psychological confrontation]*. Kyiv: NA SB Ukraine [in Ukrainian].
10. Koval, O.Ye. (2013). *Tematychnyi slovnyk-dovidnyk z psykholohii ta pedahohiky: navchalnyi posibnyk [Thematic vocabulary of psychology and pedagogy: tutorial]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
11. Lysak, I.V., & Belov, D.P. (2013). Vliyanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy na osobennosti kognitivnykh protsessov [Influence of information and communication technologies on the characteristics of cognitive processes]. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskije nauki – Izvestiya SFedU. Engineering sciences*, 5(142), 256–264 [in Russian].
12. Matokhnyuk, L.O. (2019). Psykholohiya informatsiynoyi kompetentnosti osobystosti (geneza ontolohichnoho rozvytku) [Psychology of information competence of the individual (genesis of ontological development)]. *Doctor's thesis*. Odessa [in Ukrainian].
13. Matokhnyuk, L.O. (2017). Teoretychnyy analiz problemy informatyzatsiyi suspilstva [Theoretical analysis of the problem of informatization of society]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi – Problems of modern psychology: collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiyk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, issue 37, pp. 228–243 [in Ukrainian].
14. Molchanov, S.V., Almazova, O.V., & Poskrebysheva, N.N. (2018). Kognitivnyye sposoby pererabotki sotsial'noy informatsii iz internet-seti v podrostkovom vozraste [Cognitive ways of processing social information from the Internet in adolescence]. *Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal – National Psychological Journal*, 3(31), 57–68. DOI: 10.11621/npj.2018.0306 [in Russian].
15. Semenovskikh, T.V. (2013). “Klipovoye myshleniye” – fenomen sovremennosti [“Clip thinking” – modern phenomenon]. *Optimal'nyye kommunikatsii – Optimal communication*. Retrieved from: <http://jarki.ru/wp/2013/02/18/3208/> [in Russian].
16. Semechkin, N.I. (2001). *Sotsial'naya psikhologiya na rubezhe vekov: istorii, teoriya, issledovaniya [Social psychology at the turn of the century: history, theory, research]*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta [in Russian].
17. Bilodid, I.K. (ed.) (1970). Vplyv [Influence]. *Slovnyk ukrainskoi movy – Dictionary of the Ukrainian language*, in 11 vols. Kyiv: Naukova dumka, vol. 1, pp. 751. Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/vplyv> [in Ukrainian].

УДК 159.923.378

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.10>**Ольга ЛОГВИСЬ**

аспірантка кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, Україна,
практичний психолог відділу у справах молоді
ORCID: 0000-0002-1886-4179

Olha LOHVYS

Postgraduate Student at the Department of Developmental Psychology and Counseling,
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogic University,
2 M. Kryvonosa str., Ternopil, 46027, Ukraine
practical psychologist of the youth department
ORCID: 0000-0002-1886-4179

ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ ПЕДАГОГА THE PHENOMENON OF LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF THE PSYCHOLOGY OF TEACHER WORK

У статті проаналізовано основні психологічні теорії лідерства та розглянуто теоретичні аспекти проявів лідерських якостей з позиції психології праці педагога. Актуальність заявленої тематики феномену лідерства у педагогічній діяльності зумовлена новим поглядом на роль учителя в освітньому просторі, впровадженні реформ Нової української школи (НУШ). Внаслідок цього виникає потреба у новому підході до розуміння ролі вчителя та його особистості. Надзвичайно важливо на сучасному етапі розвитку освіти загалом забезпечити всесторонній розвиток особистості учня та сприяти цьому. Проблема ролі вчителя у сучасній школі та індивідуальній освітній траєкторії дитини є актуальною та, беззаперечно, важливою. Українська освіта нині характеризується високим рівнем інтеграційних процесів. Освітня реформа, що базується на засадах лідерства, передбачає успішність професійної діяльності педагога, котра безпосередньо залежить не тільки від його фахової підготовки, а й від лідерської активності й мотивації до самовдосконалення. Мета нашої наукової розвідки – з'ясування важливості присутності лідерського компонента підготовки сучасного вчителя як основи і рушійної сили його професійного та особистісного розвитку. Обґрунтовано, що ефективність професійної діяльності педагога вимагає сформованості у нього лідерських якостей, які забезпечуватимуть ефективну суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію. Практична значущість нашої роботи полягає у дослідженні та з'ясуванні ролі лідерського компонента у діяльності педагога.

Ключові слова: лідерство, педагог-лідер, основні теорії лідерства, лідерські якості, фасилітація.

The article analyzes the main psychological theories of leadership and considers the theoretical aspects of the manifestations of leadership qualities from the standpoint of the psychology of the teacher. The relevance of the stated theme of the phenomenon of leadership in teaching is due to a new look at the role of teachers in the educational space, the implementation of reforms of the New Ukrainian School (NUS). As a result, there is a need for a new approach to understanding the role of the teacher and his personality. It is extremely important at the present stage of development of education in general to ensure and promote the comprehensive development of the student's personality. The problem of the role of the teacher in the modern school and the individual educational trajectory of the child is relevant and, undoubtedly, important. Ukrainian education today is characterized by a high level of integration processes. Educational reform, based on the principles of leadership, presupposes the success of a teacher's professional activity, which directly depends not only on his professional training, but also on leadership activity and motivation for self-improvement. The purpose of our research was to clarify the importance of the presence of the leadership component of modern teacher training as the basis and driving force of his professional and personal development. It is substantiated that the effectiveness of the professional activity of a teacher requires the formation of his leadership qualities, which will provide effective subject-subject pedagogical interaction. The practical significance of our work is to study and clarify the role of the leadership component in the activities of the teacher.

Key words: leadership, teacher-leader, basic theories of leadership, leadership qualities, facilitation.

Актуальність дослідження. Сучасна школа потребує вчителя зі сформованим ціннісним ставленням до педагогічної діяльності, орієнтованого на базові цінності професій-

ної діяльності, здатного створити умови для самовизначення і творчого самовираження учнів. Сфера підготовки майбутнього педагога потребує вивчення питання формування

його лідерської компетентності, яка б відповідала підвищенню рівня професіоналізму, новим соціальним та освітнім тенденціям. Це зумовлює необхідність виявлення основних психологічних чинників, які сприяли би формуванню і розвитку лідерських якостей особистості в освітньому просторі ЗВО.

Тому метою нашого наукового пошуку є теоретичний аналіз наявних концепцій лідерства, враховуючи особливості педагогічної діяльності сучасного вчителя.

Відповідно до мети поставлені такі завдання: з'ясувати роль педагога як лідера у освітній траєкторії учня; виокремити основні погляди і підходи науковців до такої тематики; обґрунтувати основні лідерські якості сучасного педагога.

Виклад основного матеріалу. Дослідженням соціально-психологічного феномену лідерства цікавились учені ще з давніх-давен. Проблема лідерства є досить суперечливою та такою, що постійно розвивається. Погляди науковців у ретроспективі вивчення проблеми лідерства сформувалися у такі основні напрями, що пояснюють лідерські здібності людини та явища у групі, як: теорія рис (К. Берд, Д. Крюгер, С. Сміт та ін.); ситуаційні теорії (Л. Картер, П. Пігрос, Е. Хартлі, Дж. Шнайдер та ін.); гуманістичні теорії (К. Арджерис, Е. Холландер та Дж. Джуліан, Р. Грінліф та ін.); теорії обміну (Дж. Бюлбон, У. Боннер та ін.), трансакційна теорія (М. Вебер, Б. Басс); трансформаційна теорія (Дж. Бернс, Б. Бас та ін.), інтеграційна теорія індивіда й організації (К. Арджиріс); теорія емоційного лідерства (Д. Гоулмен, Р. Бояціз, Е. Маккі); концепція лідерства-служіння (Р. Грінліф); інтеграційна психологічна теорія (Дж. Скуллер); концепція автентичного лідерства (Б. Джордж); теорія тотального лідерства (С. Фрідмен) тощо [1; 2; 8; 9]. Акцент у цих розробках автори ставлять на важливості турботи лідерів про своїх послідовників.

Вітчизняна наука також має широкий спектр дослідження вказаної тематики. Є. Аркін, В. Большаков, Т. Вежевич, П. Загоровський, А. Залужний, С. Лозинський та ін. розглядали питання лідерства в організованих і стихійних колективах. Продовженням вивчення питання займалися А. Бойко, В. Євдокимов, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Лозова, В. Пасинок, І. Прокopenко, Г. Троцько, Ю. Турчанинова та ін. Р. Кричевський зазначав, що перебування на позиції лідера може бути зумовлене реалізацією особистістю якостей, які є ціннісними для групи [12]. С. Рубінштейн підкреслював, що будь-яка людина від народження має всі потрібні здібності, необхідні для лідерства,

однак такий потенціал може залишитись нереалізованим через те, що цим здібностям не приділяли достатньої уваги. Чи будуть вони розвиватися, чи залишаться на стадії задатків, залежить від умов, у яких людина формується як особистість, і (або) професійної підготовки, яку вона здобуде. За А. Петровським та М. Ярошевським, лідер – це найбільш референтна для групи особа щодо спільної діяльності, якийсь загальний для групи середній член міжособистісних стосунків, що впливає на її ефективність [17]. На увагу заслуговують дослідження змістової характеристики поняття «лідерські якості» (Е. Богардус, К. Демчук, Л. Дерев'яна, Ю. Гільбух, Л. Карамушка, О. Киричук, М. Малигіна, М. Машовець, Н. Мараховська, В. Огнев'юк, Н. Семченко, І. Ріпко, Л. Термен, О. Хмизова та ін.); «лідерство» (Б. Паригін, Л. Уманський, І. Столяр, А. Кравченко, В. Городяненко, Р. Кричевський, С. Калашнікова, В. Міляєва та ін.). Проблему лідерства та розвитку лідерських якостей особистості висвітлено у працях зарубіжних психологів (К. Бланшард, Е. Богардус, М. Вебер, І. Вешлер, В. Врум, Р. Ділтс, П. Друкер, Ф. Йеттон, Д. Крюгер, Ф. Массарик, М. Маскон, С. Сміт, А. Сосланд, Р. Танненбаум, Ф. Фідлер, П. Херсі. С. Кові та ін.) [1; 4].

Після тривалих дискусій з проблем лідерства, які були у минулому столітті у науковому доробку психологів та соціологів, які намагалися виокремити особистісні якості та риси лідера, ХХІ століття відзначилося розумінням феномену лідерства у взаєминах «лідер – послідовники». Якщо колись лідерство розглядалося як потреба особистості володіти такими якостями лідера, як відповідальність, ініціативність, креативність, комунікабельність тощо (Р. Стогділ, Дж. Каузес, Б. Познер, Б. Джордж та ін.), то нині показниками ефективного лідерства стає міра наділення владою членів колективу та залучення їх до процесу прийняття рішення, взаємодія із командою та послідовниками, емоційний інтелект, вміння бути автентичним тощо [4; 7].

Досить цікавими є «інтегровані» психологічні теорії, які відрізняються введенням нового елемента – розвитку лідерської присутності та поведінкової гнучкості лідера. Тут посилюється роль послідовників – від пасивної до лідерської позиції; зміна функцій лідера – від контролюючої до виховної. На думку Дж. Скуллера, ефективність лідерства у будь-якій ситуації визначається його здатністю активізувати послідовників, долучати їх до прийняття рішень. Філософія лідерства служіння знайшла своє місце і у сучасній трирівневій моделі лідерства Дж. Скуллера.

Зазначена теорія об'єднує класичні теорії (усуваючи їх недоліки), звертає увагу на психологію лідера та впроваджує ідею про те, що лідер повинен піклуватися про задоволення потреб своїх послідовників, так само як і стосовно своїх власних. Автор вважає, що лідер працює разом з іншими і для них, а не навпаки. Лідеру важливо пам'ятати, що всі члени команди є важливими і їхні думки заслуговують на увагу. Саме таке ставлення дозволяє демонструвати акт служіння іншим. У зв'язку з цим автор наголошує на таких аспектах лідерства, як взаємозалежність, визнання, піклування та баланс. Ключовим елементом тривірневої моделі Дж. Скуллера є феномен лідерської присутності (*leadership presence*), того, як лідер проявляє свою автентичність, демонструє повагу й увагу до інших, говорить чесно та відкрито, демонструючи власний унікальний характер. Лідер повинен володіти професійними прийомami та методами, щоб впливати на інших, проте саме його унікальна, щира «присутність» і надихає інших, викликає повагу і довіру та спонукає вибирати своїм лідером. Автентична «присутність» кожного – унікальна і визначається такими сімома характеристиками, як: особистісна сила (уміння управляти думками й емоціями); висока, проте адекватна самооцінка; прагнення до зростання; відповідальність і бажання служіння суспільству, повага до свободи вибору особистості; інтуїція; уміння перебувати «тут і тепер»; внутрішній спокій і почуття наповненості. Дж. Скуллер вважає, що «лідерську присутність» можна розвивати, практикуючи індивідуальне лідерство [6; 7; 8]. У своїй концепції автор підкреслює важливість індивідуального розвитку всіх членів колективу, де кожен може виявити себе лідером у команді, а також наголошує на індивідуальності та унікальності особистості лідера. Нам імponує ця думка, враховуючи психологію праці педагога, вимоги до його особистості, оточення.

Концепція автентичного лідерства Б. Джорджа базується на принципах гуманістичної психології. Автор вважає, що практично всі теорії лідерства роблять акцент лише на стилі лідерства, що описує риси і якості лідера, що призводить до втрати особистості й індивідуальності. Б. Джордж вважає, що світ потребує автентичних лідерів, щирих і відданих побудові довготривалих організацій. Такі лідери мають чітко усвідомлювати власну мету та жити відповідно до своїх ключових цінностей. На думку автора, автентичними лідерами не народжуються. Маючи певний набір якостей і бажання до саморозвитку, вони працю-

ють над удосконаленням своїх якостей та усвідомленням власних цінностей. Незважаючи на те, що автентичний лідер піклується про інших і будує довготривалі стосунки, у питаннях моралі та цінностей він є непорушним. Автор не погоджується з ідеями про стиль лідерства та наголошує на важливості особистості й унікальності кожного, хто прагне лідерства. «Щоб бути автентичним, кожен із нас має розвинути власний стиль лідерства. Науковець називає притаманні якості справжнього лідера: емоційне лідерство, демонстрація самодисципліни, практика ключових цінностей, розуміння власної мети, утвердження стосунків. Отже, лідери мають розвивати відданість і захоплення власною метою (мотивація), демонструвати власною поведінкою свої цінності, співчувати та проявляти емпатію, працювати над уміннями налагоджувати й підтримувати стосунки з іншими, протистояти перешкодам у стресових ситуаціях і бути завжди готовими до змін. Автентичне лідерство пояснюється як патерни поведінки, через які лідер демонструє компоненти автентичного лідерства. Лідеру не досить практикувати самоусвідомленість та інші необхідні риси без щирості у своїх діях і переконаннях [3; 5; 7].

Інший американський дослідник, С. Фрідмен, розробив концепцію «тотального» («досконалого») лідерства, ключовим елементом якої є прагнення лідера до цілісності й інтеграції всіх сфер діяльності. Така концепція ґрунтується на трьох головних принципах-рекомендаціях для лідерів: 1) бути справжнім (автентична поведінка з проясненням важливих моментів); 2) бути цілісним (поводитися чесно, поважаючи кожену людину); 3) бути інноваційним (використовувати та розвивати креативність у щоденній діяльності) [3]. І саме ці якості можна і варто розвивати.

Як бачимо, більшість авторів виділяють специфічні лідерські якості, які мають бути притаманні лідеру у колі його оточення. Нині відсутня єдина система лідерських якостей, оскільки кожен дослідник розглядає особистість лідера в рамках своєї теорії та уявлень про лідерство. Аналіз стану досліджуваного питання свідчить про його актуальність в умовах сучасного освітнього простору, існує потреба визначення психологічних чинників розвитку саме лідерських якостей у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, що є перспективним напрямом нашого дослідження. Схильність до лідерства є характерною якістю сучасного вчителя, котрий веде за собою, спонукає та мотивує. Здатність педагога бути лідером значною мірою залежить від того, наскільки розвинені його організатор-

ські нахили. На думку Є. Жарікова і Є. Крушельницького, здатність людини бути лідером багато в чому залежить від розвиненості організаторських і комунікативних якостей [11].

На наше переконання, формування лідерських якостей має стати стрижневим напрямом у підготовці майбутнього педагога, адже студентський вік є сенситивним для формування лідерських якостей через свої психічні особливості. Адже саме в юнацькому віці починається процес життєвого і професійного самовизначення особистості, з'являється потреба у суспільно корисній діяльності, формуються переконання, почуття відповідальності й обов'язку, досягають певного рівня розвитку такі вольові якості, як самостійність, ініціативність, наполегливість тощо.

Для реалізації мети статті використано теоретичні методи контент-аналізу психолого-педагогічної літератури, класифікація, систематизація, узагальнення та структурування даних теоретичної концепції для подальшого прикладного використання. Наукові концепції вітчизняних та зарубіжних учених про поняття лідерства та лідерських якостей становлять методологічну основу нашого дослідження. Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема розвитку лідерських якостей у майбутніх педагогів дослідниками визначається як актуальна і така, що викликає досить високий науковий інтерес. Систематизація поглядів науковців дозволяє зробити припущення, що вчитель-лідер – це особистість з притаманними їй лідерськими якостями, стійкими комплексними внутрішніми утвореннями, що проявляються через систему потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, переконань, цінностей, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних властивостей учителя. Адже педагог – це організатор, поведінка та діяльність якого забезпечують йому провідні позиції у системі міжособистісних стосунків, це професіонал, здатний ефективно управляти групою, здійснювати вплив на всіх учасників педагогічної взаємодії та займати активну позицію у процесі професійного становлення та соціальних перетворень. Згідно з принципами гуманізації освітньо-виховного простору сучасний учитель повинен бути духовним наставником молоді, надихати на духовний саморозвиток особистості. У результаті здійсненого аналізу лідерських якостей особистості, з огляду на особливості педагогічної діяльності, лідерські якості педагога визначено як комплексні внутрішні утворення, які проявляються крізь систему потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, переконань, цінностей, соціально-

психологічних та індивідуально-особистісних властивостей учителя й визначають його діяльність та поведінку, забезпечують йому провідні позиції у системі міжособистісних стосунків, що дозволяє вчителю ефективно управляти групою, здійснювати провідний вплив на всіх учасників педагогічної взаємодії та займати активну позицію в процесі професійного становлення; що забезпечують здатність виділитися в конкретній справі та приймати відповідальні рішення у значущих ситуаціях; використовувати інноваційні підходи для розв'язання проблеми; успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення спільних цілей; створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі.

Результати наукового пошуку дозволили запропонувати авторську думку щодо систематизації порядку формування професійно важливих якостей майбутнього педагога у сучасному освітньому просторі. На основі аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, оскільки вони справді відображають ставлення до людей і суспільства взагалі, й виявляються у суспільній поведінці та вчинках, його ціннісному ставленні та світогляді.

Проаналізувавши різні підходи до визначення поняття «лідер», ми будемо його розуміти як члена групи, що виконує основну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємин, за яким група визнає право приймати рішення у значущих ситуаціях, якому добровільно підкоряються всі члени групи, котрий наділений певним набором рис (якостями). Отже, суб'єктом лідерства є лідер як особистість, яка має цінний для групи потенціал, ініціює взаємодію членів групи, впливає на згуртування колективу. Лідером є член групи, за яким вона визнає перевагу у статусі і дає право приймати рішення у значущих для неї ситуаціях; людина, здатна виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювання взаємин у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів групи. Також лідер – це член групи, який виявляється під час взаємодії її членів чи організовує їх навколо себе, коли його норми та ціннісні орієнтації узгоджені з груповими і сприяють організації й управлінню цією групою в ході досягнення групових цілей [8].

З огляду на специфіку нашого дослідження доцільно звернутись до структури професійної діяльності вчителя, щоб з'ясувати, якими якостями все ж має володіти педагог-лідер. Питанням лідерської ролі вчителя займались

А. Болдвін, Ю. Гільбух, І. Іванов, Дж. Кетен, О. Киричук, К. Кларк, Я. Коломинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Термен. Вивчаючи різні аспекти педагогічного лідерства, вказані дослідники підкреслювали важливість формування загальної і педагогічної культури особистості, розвитку лідерських умінь і навичок у процесі професійної діяльності. Деякі аспекти її представлені в наукових джерелах вітчизняних учених (О. Дубасенюк, С. Калашнікова, Л. Карамушка, Т. Люріна, Н. Сердюк, О. Якубовський та ін.). Науковці підкреслювали важливість формування загальної і педагогічної культури особистості, розвитку лідерських умінь і навичок у процесі професійної діяльності, вивчаючи різні аспекти педагогічного лідерства [10; 11]. І. Вешлер, Р. Танненбаум і Ф. Массарик окреслювали проблему лідерства вчителя як міжособистісну взаємодію, що виявляється у конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення мети [7; 12]. З позиції психології праці педагога прояв лідерства розглядається як соціальна категорія, пов'язана із комунікацією особистості. Доречними для розгляду нашої тематики виявляються критерії оцінки лідерства В. Татенка: прагнення вести за собою, мотивація першості, впливовість, зануреність і закоханість у свою справу, компетентність і креативність, психологічна надійність, адекватна самооцінка, саморегуляція, самовдосконалення [17].

В умовах модернізації та реформування освіти педагог-лідер стає важливим стратегічним ресурсом усіх перетворень, здатним сприймати і генерувати інновації, готовим проявляти творчість та активність. Актуальність дослідження проблеми лідерських якостей майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки пояснюється тим, що вчитель повинен бути, перш за все, лідером для себе, фасилітатором, організатором, керівником учнівського і батьківського колективів. Педагогічна діяльність зобов'язує його виявляти та розвивати власні лідерські якості і готувати лідерів шкільного колективу. Зауважимо, що за специфікою фаху педагог є соціальним лідером, який поєднує у професійній діяльності виконання функцій як лідера, так і управлінця, менеджера. На нашу думку, важливою інтегрованою характеристикою особистості сучасного педагога є наявність сформованої лідерської позиції, тобто комплексного, відносно стійкого, динамічного особистісного утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе у складності соціаль-

них відносин. Зовнішньо вона виявляється у лідерській поведінці і діяльності. Внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей та відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості. Однак у процесі традиційної професійної підготовки майбутніх учителів аспект педагогічного лідерства не виділяється і, відповідно, не сприймається студентами як необхідний складник професійної діяльності. Як наслідок, майбутні педагоги не мають повного уявлення про значення, роль і структуру лідерства у колективах, про специфіку лідерства і управління. Зауважимо, що навіть часткові теоретичні знання про ці особливості не актуалізуються у практичній діяльності і, відповідно, не закріплюються у лідерських умінях і навичках. І це за тих обставин, що сучасне суспільство окреслює чіткі орієнтири професійної компетентності вчителя, яка потребує, зокрема, розвитку лідерської позиції, а студентський вік надає для цього необхідні психологічні і соціальні можливості.

Українська дослідниця Н. Семченко виокремлює чотири основні групи лідерських якостей, які необхідні педагогу: організаторсько-ділові (цілеспрямованість, організованість, переконливість, активність, діловитість, енергійність, заповзятливість, об'єктивність, тактовність, доброзичливість, щирість, толерантність), емоційно-комунікативні (товариськість, контактність, емпатійність, перцептивність, ініціативність, експресивність, репрезентативність, мовленнєва компетентність), інтелектуально-креативні (швидкість, гнучкість, аналітичність, критичність, продуктивність, точність, послідовність, ерудованість, компетентність, самостійність) та морально-вольові (гуманність, людинолюбство, соціальна відповідальність, почуття обов'язку, порядність, чесність, правдивість, оптимізм, альтруїзм, принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність, дисциплінованість, гідність, впевненість у собі та своїх силах, витримка, терплячість, самовладання, працелюбство, мужність, рішучість, сміливість, стійкість, наполегливість, сила волі, вимогливість, стійкість до стресу, адекватна самооцінка) [16].

Професія вчителя є однією з найбільш складних і відповідальних, котра вимагає від особистості високого рівня розвитку лідерських якостей та організаційних здібностей. Тому ми переконані, що формування лідерських якостей має бути стрижневим напрямом професійної підготовки майбутнього вчителя, особливо в умовах Нової української школи, де педагог виступає не транслятором інфор-

мації та знань, а фасилітатором і ментором у освітньому просторі. Фасилітацію як складник розвитку лідерського потенціалу майбутнього педагога вважаємо надзвичайно важливою якістю, яку треба розвивати педагогу.

Відомий гуманістичний психолог К. Роджерс розробив концепцію педагогічної фасилітації, що означає специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має на меті допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допоміжного, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри. Автор виокремлює три установки педагога-фасилітатора, такі як: конгруентність, безумовне прийняття учня, безумовне позитивне відношення, емпатія, емпатичне розуміння [15]. Серед основних особистісних лідерських якостей педагога-фасилітатора відзначимо: орієнтацію на особистість учня; забезпечення навчання; створення для учнів можливостей поділитися власним досвідом; захист їхніх інтересів; створення безпечного середовища навчання; усунення перешкод у навчанні; позиціонування себе як члена команди.

Вітчизняна дослідниця Н. Мараховська звертає особливу увагу на мотиваційний компонент формування лідерських якостей педагога. На думку авторки, саме він скеровує вчителя на побудову ідеальної моделі «власної педагогічної діяльності, яка буде орієнтиром його саморозвитку і самовдосконалення як лідера». Саме цей компонент, на переконання дослідниці, має стати центральним у формуванні лідерських якостей вчителя, адже він передбачає мотиви і мету, які є рушійними силами будь-якої діяльності [13]. Важливою специфічною характеристикою освітнього процесу є взаємодоповнюваність учня і вчителя: розвиток учня передбачає постійний саморозвиток педагога, який є умовою розвитку учня. За словами І. Зимньої, суб'єкти освітнього процесу «приречені» на саморозвиток, внутрішня сила якого слугує джерелом і імпульсом розвитку кожного з них. Суб'єктна характеристика педагога, як суспільного суб'єкта, завжди поєднує у собі дві позиції: аксіологічну (цінності) і когнітивну (знання) – загальнокультурні і предметно-професійні. Будучи індивідуальним суб'єктом педагогічної діяльності, вчитель завжди являє собою особистість у всій різ-

номанітності індивідуально-психологічних, поведінкових і комунікативних якостей. Особистість як суб'єкт включає у себе спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, до себе, саморегуляцію, яка проявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність [8].

На переконання іншого українського науковця, Ю. Завалевського, учитель-лідер повинен уміти створювати навколо себе «поле тяжіння», котре передбачало би володіння ним такими якостями, як емпатія і рефлексивність, самовладання і комунікабельність, soft skills (упевненість у своїх силах, здатність працювати у складних умовах, здатність до розв'язання конфліктів, ініціативність, креативність та дипломатичність). Також дослідник зазначає, що формування лідера з відповідною емпатійною здатністю, емоційно-психологічним чуттям, толерантністю можливе лише за умов цілеспрямованої підготовки вчителя як конкурентоспроможного фахівця. Окрім того, формування лідерських якостей як специфічних професійних якостей вчителя «ґрунтується на органічному розвитку особистісних рис» [12].

Результати дослідження особливостей розвитку лідерських якостей у процесі особистісно професійного становлення майбутнього педагога показали, що лідерські якості являють собою динамічне професійно-особистісне утворення, яке формується в процесі фахової підготовки у педагогічному закладі вищої освіти. Пріоритетними елементами ресурсного забезпечення розвитку лідерських якостей є психологічні особливості мотиваційно-ціннісної сфери та психологічні особливості професійної «Я-концепції» майбутніх учителів. Більшість майбутніх учителів ресурсність розвитку лідерських якостей схильні шукати у власних особистісних параметрах: мотивації, бажанні реалізуватись у фаховій діяльності та досягати високого рівня професіоналізму в ній, гнучкості мислення та поведінки, толерантності до невизначеності, креативності, здатності ефективно використовувати фахові знання, прагненні до постійного самовдосконалення, високому рівні активності у педагогічному середовищі, баченні перспективи власного професійного розвитку та проектуванні свого професійного майбутнього. Суттєвою ознакою лідерського потенціалу майбутнього вчителя є здатність стимулювати інших до діяльності та подолання перешкод на шляху досягнення поставленої мети [14].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, робимо висновок про те, що феномен лідерства завжди був цікавий науковцям. Дослідження феномену лідерства пройшло шлях від оцінювання особистісних якостей лідера, вміння взаємодіяти та впливати на послідовників до розуміння лідерства як соціального явища, спрямованого на досягнення спільних цілей тощо. Вимоги освітнього простору нині ставлять перед сучасним педагогом мету бути вчителем нової формації, лідером-гуманістом, котрий повинен уміти любити і поважати дітей, бачити в кожній дитині особистість, вірити в неї, дбайливо ставитися до духовного світу і природи особистості, берегти і розвивати почуття власної гідності людини і самого себе, уміти цілісно мислити, трансформувати негативні проблеми, настрої в позитивні. Таким чином, аналіз стану досліджуваної проблеми свідчить про відсутність єдино правильного та узгодженого бачення та розуміння суті лідерських якостей та їх згрупування. Аналіз робіт науковців дозволяє зробити при-

пущення, що вчитель-лідер – це особистість з притаманними їй лідерськими якостями, стійкими комплексними внутрішніми утвореннями, що проявляються через систему потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, переконань, цінностей, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних властивостей учителя. Педагог – це організатор, поведінка та діяльність якого забезпечують йому провідні позиції у системі міжособистісних стосунків, це професіонал, здатний ефективно управляти групою, здійснювати вплив на всіх учасників педагогічної взаємодії та займати активну позицію у процесі професійного становлення та соціальних перетворень. Згідно з принципами гуманізації освітньо-виховного простору, сучасний учитель повинен бути духовним наставником молоді, надихати на духовний саморозвиток особистості. Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо у побудові моделі психолого-педагогічного супроводу з формування лідерських якостей у майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у ЗВО.

Література:

1. Boyatzis R., & McKee A. *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope, and Compassion*. Boston, Massachusetts : Harvard Business Review Press. 2005.
2. Frick D. *Implementing Servant Leadership: Stories from the Field* La Crosse, WI : D.B. Reinhardt Institute for Ethics in Leadership. 2013.
3. Friedman S.D. *Leading the life you want: skills for integrating work and life*. Boston, Massachusetts : Harvard Business Review Press. 2014.
4. Mango E. Rethinking Leadership Theories. *Open Journal of Leadership*, 2018. No. 7, pp. 57–88.
5. Rosenbach W.E. *Contemporary Issues in Leadership*. New York, NY : Routledge. 2018.
6. Scouller J. *The Three Levels of Leadership: How to Develop Your Leadership Presence, Knowhow and Skill*. Oxford : Management Books 2000 Ltd. 2016.
7. Вижива М. Сучасні теорії лідерства: гуманістичний ракурс. Збірник наукових праць «*Проблеми сучасної психології*», 2020. № 47. С. 9–26.
8. Гуменюк О.Г. Теоретико-методологічний аналіз особистісних теорій лідерства. *Scientific Journal "ScienceRise"*. 2016. № 10/1 (27). С. 30–36.
9. Деніел Гоулман, Енні Маккі, Річард Бояціс. Емоційний інтелект лідера / пер. з англ. В. Глінка. Київ : Наш формат, 2019. 288 с.
10. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 380 с.
11. Карамушка Л.М. Лідерство в організації: аналіз основних підходів та важливість їх застосування в організаціях системи вищої освіти / Л.М. Карамушка, Т.Г. Фелькель. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 2. С. 52–60.
12. Лідерські якості в професійній діяльності / Романовський О.Г., Резнік С.М., Гура Т.В., Панфілов Ю.І., Головешко Б.Р., Бондаренко В.В. ; за заг. ред. О.Г. Романовського. Харків : НТУ «ХП», 2017. 143 с.
13. Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків, 2009. 22 с.
14. Міляева В.Р. Підходи до визначення поняття професійної компетентності на засадах лідерства в сучасній психологічній теорії. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, № 1, 2017. С. 1–10.
15. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учитися. / Пер. с англ. под ред. А.Б. Орлова. 2-е изд. Москва : Смысл, 2019. 527 с.
16. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Харків, 2005. 23 с.
17. Татенко В.О. Лідер XXI / Lider XXI. Соціально-психологічні студії. Київ : Видавничий дім «Корпорація», 2004. 182 с.

References:

1. Boyatzis, R., & McKee, A. (2005). *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope, and Compassion*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
2. Frick, D. (2013). *Implementing Servant Leadership: Stories from the Field* La Crosse, WI: D.B. Reinhardt Institute for Ethics in Leadership.
3. Friedman, S.D. (2014). *Leading the life you want: skills for integrating work and life*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
4. Mango, E. (2018). Rethinking Leadership Theories. *Open Journal of Leadership*, 7, 57–88.
5. Rosenbach, V.E. (2018). *Contemporary Issues in Leadership*. New York, NY: Routledge.
6. Scouller, J. (2016). *The Three Levels of Leadership: How to Develop Your Leadership Presence, Know-how and Skill*. Oxford: Management Books 2000 Ltd.
7. Vyzhva, M. (2020). Suchasni teorii liderstva: humanistychnyi rakurs [Modern theories of leadership: a humanistic perspective]. *Zbirnyk naukovykh prats. Problemy suchasnoi psykholohii – Collection of scientific works. The problem of modern psychology*, 47, 9–26 [in Ukrainian].
8. Humenyuk, O.H. (2016). Teoretyko-metodolohichniy analiz osobystisnykh teorii liderstva [Theoretical and methodological analysis of personal theories of leadership]. *Scientific Journal "ScienceRise"*, 10/1 (27), 30–36 [in Ukrainian].
9. Deniel Goulman, Enni Makki, Richard Boiatsis (2019). *Emotsiyni intelekt lidera / per. z anhli. V. Hlinka* [Emotional intelligence of the leader]. Kyiv: Nash format [in Ukrainian].
10. Kalashnikova, S.A. (2010). *Osvitnia paradyhma profesionalizatsii upravlinnia na zasadakh liderstva: monohrafiia* [Educational paradigm of professionalization of management on the basis of leadership: a monograph]. Kyiv: Kyivsk. un-t imeni Borysa Hrinchenka [in Ukrainian].
11. Karamushka, L.M. (2013). *Liderstvo v orhanizatsii: analiz osnovnykh pidkhodiv ta vazhlyvist yikh zastosuvannia v orhanizatsiiax systemy vyshchoi osvity* [Leadership in the organization: analysis of the main approaches and the importance of their application in organizations of the higher education system]. *Problemy suchasnoi psykholohii – The problem of modern psychology*, 2, 52–60 [in Ukrainian].
12. *Liderski yakosti v profesiinii diialnosti* (2017) / Romanovskiy O.H., Reznik S.M., Hura T.V., Panfilov Yu.I., Holoveshko B.R., Bondarenko V.V., za zah. red. O.H. Romanovskoho. Kharkiv: NTU "KhPI" [in Ukrainian].
13. Marakhovska, N.V. (2009). *Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakosteï maibutnykh uchyteliv u protsesi navchannia dystsyplin humanitarnoho tsyklu: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 "Teoriia ta metodyka profesiinnoi osvity"*. Kharkiv [in Ukrainian].
14. Miliaieva, V.R. (2017). *Pidkhody do vyznachennia poniattia profesiinnoi kompetentnosti na zasadakh liderstva v suchasniï psykholohichniï teorii*. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 1, 1–10 [in Ukrainian].
15. Rodzhers, K. Freiberh, Dzh. (2019). *Svoboda uchytisia [Freedom to learn]*. A. Orlova (trans.). Moscow: Smysl [in Russian].
16. Semchenko, N.O. (2005). *Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakosteï maibutnykh uchyteliv u pozaaudytornii diialnosti: avtoref dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 "Teoriia ta metodyka profesiinnoi osvity"*. Kharkiv [in Ukrainian].
17. Tatenko, V.O. (2004). *Lider XXI. Sotsialno-psykholohichni studii* [Leader of the XXI. Socio-psychological studies]. Kyiv: Vydavnychy dim "Korporatsiia" [in Ukrainian].

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.11>**Умханы Рафик кызы МАМЕДОВА**

доктор философии по педагогике, старший преподаватель,
Азербайджанский государственный педагогический университет,
ул. Узеира Гаджибекова, 68, Баку, Азербайджан, 1000
ORCID: 0000-0003-4259-2860

Умхани Рафік МАМЕДОВА

доктор філософії з педагогіки, старший викладач,
Азербайджанський державний педагогічний університет,
вул. Узеїра Гаджибекова, 68, Баку, Азербайджан, 1000
ORCID: 0000-0003-4259-2860

Umkhany Rafik MAMMADOVA

Doctor of Philosophy in Pedagogy, Senior Lecturer, Azerbaijan State Pedagogical University,
Uzeyir Gadzhibekov str., 68, Baku, Azerbaijan, 1000
ORCID: 0000-0003-4259-2860

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА
В СЕМЬЕ****ROZVITOK EMOCIJNOGO INTELEKTU DITINI U RODINI****DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE
OF A CHILD IN THE FAMILY**

Внимание к развитию эмоционального интеллекта сегодня связано с растущим интересом к становлению человеческой личности в условиях информатизации общества. Понимание эмоционального состояния окружающих людей, умение контролировать свои чувства в различных ситуациях – один из важнейших вопросов при общении. Поэтому с самого раннего возраста необходимо уделять особое внимание развитию чувств у детей, чтобы в дальнейшем они могли управлять своими эмоциями, принимать правильные решения в различных ситуациях и уметь управлять своей жизнью. Понимание чувств ребенка в семье, поддержка его эмоционального состояния – один из важнейших факторов в социализации личности. Определенные социальные и экономические проблемы создают трудности в личностно-эмоциональном развитии детей. Есть такие дети, у которых высокая тревожность и низкая самооценка. Чтобы преодолеть такую проблему, необходимо установить с ними тесное общение и сотрудничество, поэтому было бы гораздо полезнее начинать в основном с младшего возраста. Семья – это та социальная среда, которая оказывает первую помощь в формировании чувств ребенка. Развивая с малых лет психические процессы ребенка, мы закладываем основу и для его психического развития. Семья должна уметь убеждать ребенка в собственных умениях и способностях. Большое влияние на формирование эмоционального интеллекта ребенка должна оказывать семья, а затем эту работу должны продолжить образовательные учреждения. Эмоциональное становление личности ребенка в немалой степени также связано с духовно-нравственной социальной средой, в которой он растет. Это религиозные взгляды родителей, этническая идентичность и исторически сложившиеся условия жизни. В частности, имеет значение община, в которой проживает семья, территория, условия производственной деятельности и образ жизни, принятый здесь.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, нравственное воспитание, нравственные ценности в семье, самосознание, умение чувствовать других.

Увага до розвитку емоційного інтелекту нині пов'язана зі зростаючим інтересом до становлення людської особистості в умовах інформатизації суспільства. Розуміння емоційного стану оточуючих людей, вміння контролювати свої почуття у різних ситуаціях – одне з найважливіших питань під час спілкування. Тому з раннього віку необхідно приділяти особливу увагу розвитку почуттів у дітей, щоб надалі вони могли керувати своїми емоціями, приймати правильні рішення у різних ситуаціях та вміти керувати своїм життям. Розуміння почуттів дитини у сім'ї, підтримка її емоційного стану – один із найважливіших чинників у соціалізації особистості. Певні соціальні та економічні проблеми створюють труднощі у особистісно-емоційному розвитку дітей. Є такі діти, які мають високу тривожність і низьку самооцінку. Щоб подолати таку проблему, необхідно встановити з ними тісне спілкування та співпрацю, тому було б набагато корисніше починати здебільшого з молодшого віку. Сім'я – це соціальне середовище, яке надає першу допомогу у формуванні почуттів дитини. Розвиваючи змалку психічні процеси дитини, ми закладаємо основу і для її психічного розвитку. Сім'я повинна вміти переконувати дитину у своїх вміннях

та здібностях. Великий вплив на формування емоційного інтелекту дитини має чинити сім'я, відтак цю роботу мають продовжити освітні установи. Емоційне становлення особистості дитини чималою мірою також пов'язане з духовно-моральним соціальним середовищем, в якому вона росте. Це релігійні погляди батьків, етнічна ідентичність та історично сформовані умови життя. Зокрема, має значення громада, в якій проживає сім'я, територія, умови виробничої діяльності та спосіб життя, прийнятий тут.

Ключові слова: емоційний інтелект, моральне виховання, моральні цінності у сім'ї, самосвідомість, вміння відчувати інших.

Attention to the development of emotional intelligence today is associated with a growing interest in the formation of the human personality in the context of informatization of society. Understanding the emotional state of the people around you, the ability to control your feelings in various situations is one of the most important issues in communication. Therefore, from a very early age, it is necessary to pay special attention to the development of feelings in children so that in the future they can manage their emotions, make the right decisions in various situations and be able to manage their lives. Understanding the feelings of the child in the family, supporting their emotional state is one of the most important factors in the socialization of the individual. Certain social and economic problems create difficulties in the personal and emotional development of children. There are children who have high anxiety and low self-esteem. To overcome such a problem, it is necessary to establish close communication and cooperation with them, so it would be much more beneficial to start mainly from a younger age. The family is the social environment that provides first aid in shaping the child's feelings. Developing the child's mental processes from an early age, we lay the foundation for his mental development. The family should be able to convince the child of their own skills and abilities. The family should have a great influence on the formation of the emotional intelligence of the child, and then this work should be continued by educational institutions. The emotional formation of a child's personality is also to a large extent connected with the spiritual and moral social environment in which he grows up. These are the religious views of the parents, ethnic identity and historically established living conditions. In particular, the community in which the family lives, the territory, the conditions of production activities and the way of life adopted here matters.

Key words: emotional intelligence, moral education, moral values in the family, self-awareness, ability to feel others.

В области современной педагогической и психологической науки понятие эмоционального интеллекта стало изучаться в широком диапазоне, изучение этого понятия более актуально и значимо для периода младшего школьного возраста. Исследования как в теоретической, так и в практической области показывают, что изучение этой теории интересно, заслуживает внимания как своей сложностью, так и противоречивостью.

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» начали озвучивать в своих педагогических и психологических научных трудах Д. Гаулман, Дж. Мейер, П. Соловей. В трудах Э. Торндайка это понятие во многом служило формированию социального интеллекта, то есть давало возможность человеку лучше понимать окружающий мир, формировать умение вступать в общение. Основная функция эмоционального интеллекта заключается в способности прогнозировать поведение и предсказывать реакции окружающих людей.

Д. Гаулман в своих работах отмечает, что эмоциональный интеллект имеет огромное значение для достижения человеком успехов в своей жизни. Согласно Д. Гаулману, эмоциональный интеллект – это способность мобилизовать себя для любой работы, продолжать свой путь, несмотря на неудачи, регулировать наше настроение, не позволять, чтобы трудности блокировали наши мысли, понимать чувства других, быть обнадеживающим [4, с. 178].

Эмоциональный интеллект – это системное, интегративное образование, оно имеет свои специфические компоненты: восприятие, понимание, сходство чувств, связь поведения с чувствами.

Развитие эмоционального интеллекта – это изучение и управление личными чувствами личности, а также понимание чувств других. А понимание чувств – это определение того, какое эмоциональное состояние испытывает человек. Возникающие чувства вызваны определенной причиной, поэтому причины должны быть ясны, чтобы было понятно, какие в результате чувства должны быть сформированы [2, с. 67]. В таком случае человек способен сдерживать свое эмоциональное состояние, способен подавлять порой чересчур бурные чувства, на самом деле это тоже очень важный вопрос, так как здесь идет контроль над тем, чтобы сбалансировать отношения с окружающими, не допустить произвола в чувствах.

Следует отметить, что изучение эмоционального интеллекта является сегодня одним из актуальных вопросов, так как обеспечение всестороннего развития личности, профессионального и личностного становления является одним из важнейших требований сегодняшнего дня. Чувства влияют на каждую сферу деятельности. Делается вывод, что для гармоничного развития личности необходимо обладать высоким эмоциональным интеллектом, чтобы уметь распознавать собственные чувства, уметь правильно их выражать, а

также понимать чувства окружающих и уметь ими управлять. Эмоциональный интеллект развивается на протяжении всей жизни человека, но есть определенный период, в течение которого эти чувства особенно быстро формируются, играют роль основы для успешного обеспечения будущей жизни детей, это период младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст охватывает период 6–11 лет ребенка. В его жизни происходят значительные изменения в связи с поступлением в школу. Включаясь в процесс обучения, ведущий игровой тип деятельности, характерный для его возрастного периода, сменяется игровой учебной деятельностью, и в ней начинают происходить основные психологические изменения [3, с. 24]. Период младшего школьного возраста – это период интеллектуального развития детей, в этот период у них начинают формироваться лучшие личностные качества (например, трудолюбие, ответственность, свобода и т.д.). Когда ребенок рождается, он становится членом общества по мере взросления, и его личность постоянно развивается. По мере того, как личность ребенка начинает формироваться, начинается и его психика. Самые простые понятия, отражаясь от окружающей среды в сознании, с возрастом превращаются в сложные истины.

Исследования показывают, что воображение младшего школьника, прежде всего, носит эмоциональный характер. Здесь под влиянием художественных произведений формируются более яркие качества воображения. Когда это воображение не обращается к определенному визуальному средству, он не может дать ясное представление о затронутом событии [3, с. 32]. Младшие школьники лучше усваивают тексты, в которых описывается весна весной, а зима зимой. Потому что в это время воображение более эффективно использует новое яркое и чувственное впечатление, которое ученик получает от внешнего мира.

Наличие у ребенка хорошего мировоззрения, развитого логического мышления еще не означает, что он добьется успеха в дальнейшей жизни. Поскольку ребенок живет и развивается в семье, то она выступает в качестве основного фактора его эмоционального интеллекта. Семья – это первое социальное окружение ребенка, которая играет доминирующую роль в формировании его эмоционального состояния. Поэтому семья является основным источником формирования отрицательных и положительных чувств ребенка. Чувства, возникающие в это время, играют большую роль в развитии его эмоци-

онального интеллекта. У детей с сильно развитым эмоциональным интеллектом уровень IQ также может быть высокоразвитым, такие люди в дальнейшем становятся всесторонне развитой, гармонично сформированной личностью. У них развиваются высокие культурно-этические поведенческие установки, навыки и умения, такие как сопричастность к чужим бедам, понимание их, формирование установок в коллективе, социализация, быстрая адаптация к обстоятельствам, поиск выхода из конфликтов, выдвижение идей. В последнее время предметом споров стали идеи о том, что развитие эмоционального чувства закладывает также основу для развития интеллекта. В связи с этим основное внимание уделяется двум направлениям:

1. Эмоциональная компетентность.
2. Эмоциональное воспитание.

Развитие в обоих направлениях пересекается в одной точке, важно, чтобы в школе создавалась здоровая психологическая атмосфера, так как она способствует эффективной учебной деятельности, формирует совместное сотрудничество родителей, ребенка и учителя.

Понимание чувств ребенка в семье, поддержка их – один из важнейших факторов, так как для регулирования взаимоотношений взрослых и детей он играет ведущую роль [2, с. 205]. Социально-экономическое развитие в современном обществе нестабильно, что само по себе создает определенную почву для нарушения личностно-эмоционального состояния детей. Ведь есть дети, у которых налицо как высокая, так и низкая самооценка. Чтобы преодолеть эту проблему, нам нужно войти с ними в тесное общение, и если мы начнем делать это с самого раннего возраста, то они смогут обрести больше ответственности. С малых лет родители обеспечивают умственное развитие ребенка через формирование здесь необходимых психических процессов. В младшем возрасте очень важно правильно формировать чувства у детей, так как они начинают знакомиться с окружающим миром, познавать действительность и реагировать на нее [1, с. 159]. Выражая свои чувства, они дают понять взрослым, что им нравится, что им не нравится, что их раздражает, чему они удивляются, их внутренний мир начинает обогащаться. Простые чувства начинают усложняться (например, ревность, грусть, удивление и т.д.). Семья должна помочь ребенку в формировании этих чувств. Мы знаем, что с малых лет дети привязываются к матери. В целом, в этом возрасте дети испытывают потребность в еще большей любви, заботе, ласке, и т.д., чем их роди-

тели. Родители знают о негативных сторонах характера своих детей, и следует ценить при этом позитивные аспекты. Необходимо убедить ребенка в собственных способностях и возможностях. Его нужно поощрять, чтобы он был мотивирован на добрые дела.

Известно, что в семейном воспитании важную роль играет фольклор.

Так, книга «Калила и Димна», состоящая из шестнадцати глав, является произведением, богатым воспитательными идеями. Это объемный идейный багаж, представляющий собой собрание мудрых идей и поучений, который по силе воздействия превзошел все национальные ценности, и вошел в состав общечеловеческой культуры. В книге обосновывается идея о том, что «разум превыше силы», родители должны знать, что ум формируется на основе воспитания, а самое большое богатство – знание, величайшая же слава – наука и талант.

Из примеров народной мудрости ясно, что мораль объединяет в себе нормы, правила поведения, определяющие нравственные качества человека, его отношение к обществу и окружающим. Она является одной из форм общественного сознания.

Кроме того, еще с давних времен физический труд нашел свое место во всех сферах детской деятельности. Дети, берущие пример со старшего поколения, от работающих и трудолюбивых родителей, также становились привычными к труду. Труд в истории общества всегда лежал в основе воспитательной работы. Воспитание подрастающего поколения в духе трудолюбия, закаленного в труде, как первой жизненной потребности, составляет душу народного воспитания. Давно доказанный факт, что человеческие качества формируются в процессе труда. «Работа украшает человека», «Хочешь меда с маслом, возьми в руки лопату», «Тот, кто спит летом, зимой пойдет по миру». Естественно, эти вопросы воспитания следует использовать по назначению при воспитании ребенка в семье. Прежде всего, родители должны осознавать глубокую воспитательную сущность пословиц, поговорок, сказаний, понимать, что они являются жемчужиной духовного мира народа и обязаны передавать это наследие из поколения в поколение. Они должны рассказывать народные сказки, объяснять роль здесь отрицательных и положительных героев, вопросы добра и зла так, чтобы дети понимали.

По мере развития общества в семье, а затем и в обществе нормы морали, поведения обогащаются и усложняются. Простые нормы поведения имеют общечеловеческий характер.

Самые простые нравственные качества, естественно, начинаются с семьи, где закладываются ее основы. Например: в труде у ребенка начинают формироваться простейшие человеческие качества, такие как трудолюбие, ответственность, чистоплотность, заботливость.

Задачи воспитания нравственности в семье во многом исходят из социального положения ребенка. Мораль имеет большое значение в формировании личности ребенка. В процессе общения в семье формируется определенное отношение к миру, окружающим людям, событиям. Семья играет фундаментальную роль в формировании социального интеллекта. Задачей нравственного воспитания в семье является приобщение детей к нравственности, формирование у них положительного нравственного опыта, включение в развитие у них также и национального самосознания и т.д. [1, с. 189].

Конкретно в задачу нравственного воспитания детей необходимо включить:

- воспитание добросовестного отношения к труду;
- воспитание должного морального сознания и нравственного поведения;
- подготовку их к семейной жизни.

К компонентам нравственного воспитания относятся патриотизм, гуманизм, воспитание уважения к людям, чести и национального достоинства, дружбы и товарищества, волевых качеств и др. Люди с высоким эмоциональным интеллектом способны принимать эффективные решения в различных ситуациях, они также способны разумно управлять другими людьми.

С раннего возраста ребенку в семье должны прививаться уважение к родителям, любовь к народу, родной земле, обычаям и традициям. Привить ребенку любовь к традициям и показать это на деле, рассказать о национальных героях, их подвигах, сводить в Аллею шехидов и т.д., – всему этому нужно учить. Молодежь, плохо знающая наши национальные ценности, национальные традиции и историю, не может быть патриотом.

Чувство гуманизма должно формироваться у детей с младенчества, и основа этого чувства также должна быть заложена в семье [1, с. 134]. Компоненты гуманизма включают в себя уважение, искренность, справедливость, доверие, смелость, заботу о людях и т.д. Воспитание гуманизма требует бережного отношения к человеку, его интересам, потребностям, способностям, бескорыстной помощи людям. В семейном воспитании необходимо научить ребенка относиться к окружающим с любовью и вниманием, забо-

тяться о том, чтобы, когда он вырастет, он испытывал любовь не только к своей семье, но и в целом к народу. Чувство любви к отцу и матери возникает естественным образом в детстве и является высшим чувством, которое имеет большое значение в жизни каждого человека. В семье, состоящей из людей разных поколений, мысли и чувства объединены единством родства и духовной близости.

Мечты и чувства родителей входят в семейную жизнь так же, как волнения и радости детей. В результате возникают искренние отношения между отцом и матерью, детьми и родителями, закладываются основы духовного развития детей в семье. Повседневные негативные поступки отца и матери оставляют глубокие шрамы в душе ребенка. Поэтому выдающиеся педагоги и психологи уделяют особое внимание семейным отношениям. В семье формируется внутриличностный и межличностный тип эмоционального интеллекта детей. При этом формируется внутреннее восприятие человека, анализируются поступки, выявляются ценности и эмоциональные переживания.

Одной из глобальных проблем современного мира является сохранение чистоты социально-духовной среды. Здесь семья выступает как хранитель общечеловеческих ценностей, культурного наследия, моральных норм и правил, значение которых возрастает как для личности, так и для общества в целом. Семья играет большую роль в сохранении национально-нравственных ценностей, традиций и в их передаче будущим поколениям. Доброта, любовь, взаимоуважение, солидарность в семье – основа единства, сплоченности общества. В составе семейных ценностей азербайджанского народа есть высокие качества, вытекающие как из ислама, обычаев и традиций, так и из требований современности. Эмоции играют огромную роль в мотивации ребенка. Возникающие эмоции провоцируют ребенка на действия. Это побуждает его выполнять различные действия. Опираясь на собственные чувства, восприятие, а также понимая чувства других, ребенок получает информацию об окружающей среде. У каждого члена семьи свои интересы, обычаи и вкусы, свои представления об эстетике и красоте. Для того чтобы в доме царил положительный психологический климат, между членами семьи должно существовать взаимопонимание [3, с. 25].

Муж и жена – краеугольный камень каждой семьи. Благодаря их стараниям и труду семья совершенствуется и приобретает в обществе то положение, которого она заслу-

живает. Однако во многих семьях пренебрежительное отношение мужа и жены к каким-то важным вопросам приводит к возникновению других проблем.

Однако в настоящее время семья сталкивается с рядом проблем, и иногда целостность ее ставится под вопрос. Во многих обществах это связывается с происходящими социальными, техническими и научными изменениями. Семейные конфликты, разводы, бездетность, асоциальность в поведении подростков и молодежи – показатель основных проблем в семье [5, с. 72]. Обычаи и нравы, укрепляющие основу семьи, зачастую разрушаются. Отход многих людей от своей религиозной и национальной, мировоззренческой идентичности, от гуманистической морали – явление неслыханное. Все эти проблемы указывают на то, что сегодняшняя семья нуждается в педагогическом и психологическом консультировании, чтобы она могла противостоять текущим вызовам. Факторов, влияющих на семью, настолько много, что для противодействия их пагубному влиянию возникает необходимость в консультировании семей на национальном уровне.

Воспитание в исламе должно помочь человеку познать себя. Согласно исламу, понимающий человек знает Бога, знает других и признает ведущие нравственные ценности и нормы. Исламское воспитание подразумевает формирование в человеке морали, норм поведения в соответствии с толкованиями ислама. Оно требует от человека глубокого знания как религиозных, так и светских наук, обладания высокими нравственными качествами. С этой точки зрения, чем больше в семьях уделяется внимания религиозным взглядам, соблюдаются требования религии, тем более практичными и воспитанными растут дети.

Важнейшей основной функцией семьи является воспитательная функция. От воспитания напрямую зависит дальнейшая судьба ребенка, позиция, которую он займет в жизни [5, с. 68]. Первые воспитатели детей – родители. С первых дней жизни материнская забота, доброта, ласка, теплота, неустанный труд, стойкость всегда согревают детей. В воспитании детей неocenим пример матери.

В семейном воспитании используются различные методы воспитания. Это убеждение, поощрение, наказание, сочувствие и пример. Мораль в работе по воспитанию ребенка – это сама беседа, напоминание, требование, пример, убеждение, рекомендация, похвала, совет, объяснение, поощрение, просьба, запрещение, наказание и т.д., и знание, как их использовать.

В семье также следует уделять много внимания вопросу самообразования ребенка. Необходимо с малых лет знать, какую роль играют жизненные потребности и практическая деятельность в воспитании человека, и понять, что многое зависит и от самого воспитываемого.

В работе по привитию человеку положительных качеств и дальнейшему закреплению их в человеке немалую роль играет метод эмпатии. В семье за хорошие поступки, поведение ребенка, его достижения в ходе деятельности нужно хвалить, радовать подарком и т.д., это нужно ценить и стимулировать.

Для того чтобы ребенок рос эмоционально здоровым, его отношения с родителями в семье, общение должны вызывать у него чувство удовлетворения.

В связи с этим важно, чтобы дети, рожденные и воспитанные в каждой семье, осознавали свои права и обязанности, так как здесь закладываются основы их формирования как личности, и чем больше в семье ребенок увидит уважения, заботы, поддержки со стороны родителей, родственников, тем больше он научится ценить себя и окружающих людей в обществе.

Литература:

1. Аббасов А.Н. Национальная нравственность и семейная этика. Баку. 2008.
2. Алешина А.В. Эмоциональный интеллект для достижения успеха. / А.В. Алешина, С.Т. Шабанов. Санкт-Петербург, 2012.
3. Гамзаев М.А. Основы возрастной и педагогической психологии. Баку, 2003.
4. Гаулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе. Москва : Манн, Иванов и Фербер. 2013.
5. Кулиев С.М. Общие проблемы семейной педагогики. Баку. 2005.

References:

1. Abbasov, A.N. (2008). *Natsional'naya npravstvennost' i semeynaya etika [National morality and family ethics]*. Baku [in Russian].
2. Aleshina, A.V. & Shabanov, S.T. (2012). *Emotsional'nyy intellekt dlya dostizheniya uspekha [Emotional intelligence for success]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
3. Gamzaev, M.A. (2003). *Osnovy vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii [Fundamentals of developmental and pedagogical psychology]*. Baku [in Russian].
4. Gaulman, D. (2013). *Emotsional'nyy intellekt v biznese [Emotional intelligence in business]*. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber [in Russian].
5. Kuliev, S.M. (2005). *Obshchie problemy semeynoy pedagogiki [General problems of family pedagogy]*. Baku [in Russian].

УДК 378.1(063)

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.12>**Тетяна НАДВИНИЧНА**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи,
Західноукраїнський національний університет, вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, Україна, 46027
ORCID: 0000-0001-7286-2150

Tetiana NADVYNICHNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Psychology and Social Work, West Ukrainian National University,
11 Lvivska str., Ternopil, Ukraine, 46027
ORCID: 0000-0001-7286-2150

**ОЦІНКА ТА КОНТРОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ В ЗВО:
ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ВИМІР****EVALUATION AND CONTROL OF PROFESSIONAL TRAINING
FOR COMPETENT SPECIALIST IN HEI:
PSYCHODIAGNOSTIC RESEARCH**

У статті розглядаються актуальні проблеми пошуку й упровадження в освітній процес закладу вищої освіти ефективної системи оцінки та контролю професійної підготовки фахівця. Проаналізовано критерії (мотиваційний, діяльнісний, емоційно-оцінковий та рефлексивний), показники й рівні сформованості компетентностей студентів, що відображають зміст і функції контролю. Підтримано позицію представників діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів та зазначено, що всі види й форми контролю та оцінки сформованості компетентностей майбутнього фахівця мають бути наділені особистісним змістом. Запропоновано набір психодіагностичних методик, за допомогою яких можна зафіксувати якісні та кількісні показники змін, що відбуваються в особистості студента під час навчання в закладі вищої освіти.

Метою статті є висвітлення результатів психодіагностичного дослідження, що окреслюють психолого-педагогічні умови, за яких ефективно реалізується система оцінки й контролю професійної підготовки компетентного фахівця в закладі вищої освіти.

***Висновки.** Емпіричним шляхом доведено, що системний і змістовний підхід до організації освітнього процесу в закладі вищої освіти має передбачати поєднання методологічних, теоретичних та технологічних аспектів. Встановлено, що наявність цілісної і якісної освітньої моделі, яка не лише має освітнє значення та пропонує новий погляд на програмну підготовку студентів, а й сприяє особистісному становленню майбутніх фахівців та представлена як досконалий технологічний процес, гарантує досягнення прогнозованого результату – підготовку високоефективного компетентного фахівця. Особистісно орієнтований підхід, який лежить в основі зазначеної моделі, передбачає насамперед встановлення паритетних суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу.*

***Ключові слова:** оцінка, контроль, професійна підготовка, компетентність, заклад вищої освіти (ЗВО).*

The article considers actual problems for searching and implementation an effective system for evaluation and control of specialists' professional training in the higher education institution educational process. It analyses criteria (motivational, activity, emotional and evaluative, reflective), indicators, and formation levels of student competencies, which reflect the content and control functions. It expresses the position of representatives of activity, competence, personality-oriented approaches and identifies that all forms and types of control and evaluation for maturity competencies of a future specialist should have personal nature. The author suggests a set of psychodiagnostic techniques by which it is possible to record qualitative and quantitative indicators of changes in the student's personality while studying in higher education institution.

The purpose of the article is to report on results of empirical research defining psychology and pedagogical conditions on which system for evaluation and control of competent specialist professional training is effectively implemented in the higher education institution.

***Conclusions.** It empirically proves that a systematic and meaningful approach to the organization of the higher education institution educational process should provide a combination of methodological, theoretical, and technological aspects. It shows a holistic and quality educational model with not only educational value but suggests new insight into the program student training. Moreover, it promotes the personal growth of future specialists, demonstrates a sophisticated technological procedure that guarantees the achievement of the predicted result, namely the training of a highly efficient competent specialist. The personality-oriented approach, which is the basis of the model, firstly involves the identification of parity in the subject-subject relations between the participants of the educational process.*

***Key words:** evaluation, control, training, competence, higher education institution (HEI).*

Актуальність дослідження. В умовах сучасних глобальних змін і викликів більшість соціальних інститутів переживає етап глибокої трансформації. Торкнулося це й освітньої сфери – постало питання про необхідність переформатувати діяльність сучасних закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Причому необхідно зробити це на глобальному рівні: починаючи зі зміни самої парадигми, яка тривалий час була традиційно трансляційною, та завершуючи впровадженням нових підходів, методів, форм навчання. Нині багато науковців згодні з тим, що вектор змін має спрямувати її в бік компетентнісного підходу, який безпосередньо пов'язаний із підготовкою ефективних фахівців у сфері професійної діяльності. Такий підхід актуалізує проблему контролю й оцінювання рівня сформованості визначених компетентностей у випускників ЗВО. Нині в межах нових стандартів вищої освіти розробляються фонди оціночних засобів та паспорти компетентностей у різноманітних освітніх програмах. Однак ця робота ще не набула системного характеру, у сучасних науковців і практиків залишається багато відкритих питань, які вимагають свого дослідження та всестороннього аналізу.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Сучасний світ динамічний і швидкий, а тому вимагає негайної реакції на всі зміни й трансформації, що в ньому відбуваються. Усім нам доводиться не лише адаптувати свій ритм життя, звички та загалом життєву спрямованість, а й шукати способи ефективної самореалізації у професійній сфері. Нині бути креативним, самостійним, відповідальним, цілеспрямованим, активним, володіти гнучким мисленням, уміти працювати в команді тощо – це вже не просто бажані вміння, а життєва необхідність, яка робить сучасного працівника конкурентоздатним і затребуваним. У цих умовах завданням будь-якого навчального закладу є забезпечення своїх здобувачів усіма цими компетентностями. Проте одним зі складних викликів, які стоять перед вищою освітою сьогодні, є динамічність і потреба в постійному оновленні. Це змушує повсякчас вносити корективи та змінювати підходи, форми, методи й технології навчання тощо [2; 3; 5]. Відтак організація самого процесу забирає значну частину часу та вимагає докладання максимуму зусиль від усіх учасників освітнього процесу. Однак часто поза увагою залишається надвідповідальна частина впровадження інновацій – контроль та оцінка їх результатів.

У процесі аналізу напрацювань у цьому напрямі зауважимо, що більшість дослідників зазначає комплексність цього процесу та вказує на обов'язкові складники, які мають його супроводжувати, а саме моніторинг і діагностику. Так, моніторинг (від лат. *monitor* – спостерігати, наглядати) передбачає збір даних щодо того чи іншого об'єкта або суб'єкта освітнього процесу та має на меті цілеспрямоване систематичне спостереження за процесом навчання і його результатами [1]. Іншим компонентом зазначеного процесу є діагностика, яка передбачає всебічний аналіз ефективності функціонування освітньої діяльності та має на меті кількісне і якісне визначення результатів навчання, що включає методи, способи та прийоми, а також обробку й аналіз отриманих результатів [9].

Оцінка – заключний етап складного процесу контролю професійної підготовки компетентного фахівця в ЗВО. На нашу думку, саме процес оцінки професійної підготовки компетентного фахівця в ЗВО є одним із найскладніших в організації, адже вимагає насамперед специфічного діагностичного інструментарію. Звісно, говорити про його ефективність недоцільно й тоді, коли немає чітких критеріїв (показників оцінки якості виконаної роботи (завдання) згідно із запропонованими вимогами) цього процесу.

Загалом усі наведені питання досліджує кваліметрія, зокрема педагогічна, яка має на меті вимірювання та оцінку якості освітнього процесу, що виражаються в кількісних показниках. Вона може бути теоретичною (вивчає проблеми оцінки якості загалом) та прикладною (досліджує питання вимірювання якості стосовно конкретних об'єктів, наприклад контроль та оцінку сформованості компетентностей студентів) [6].

Як засвідчив ґрунтовний аналіз цілої низки наукових джерел, нині розроблено досить систем критеріїв оцінки знань і вмінь студентів. Що ж до вивчення особистісного складника, то він, на наше переконання, вимагає доопрацювання, оскільки нині серед науковців немає спільної думки стосовно єдиної системи критеріїв, показників і рівнів його дослідження.

Відповідно до засадничих положень діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів, а також з огляду на думку Г.П. Щедровицького про те, що розвиток мислення людини відбувається у спільній діяльності («колективній мислєдіяльності») [10], вважаємо, що всі види та форми контролю й оцінки сформованості компетентностей майбутнього фахівця мають бути наділені

особистісним змістом. Відтак у структурній організації діяльності компетентного фахівця здебільшого виокремлюють мотиваційний, когнітивний, операційний, комунікативний та рефлексивний складники.

Відповідно до завдань нашого дослідження пропонуємо використати підхід, запропонований О.В. Галустян, яка для оцінки сформованості компетентностей майбутнього фахівця використовує такі критерії:

– мотиваційний, який фіксує готовність студента аналізувати власні перешкоди та обмеження в навчальній і майбутній професійній діяльності, мотивувати себе до дій;

– діяльнісний, що передбачає розвиток умінь і навичок взаємної самоконтролю у студентів;

– емоційно-оцінний, який характеризує особистісне включення студентів у процес вибору форм і методів контролю сформованості їхніх професійних компетентностей та формування позитивних емоційно-оцінних якостей у студентів;

– рефлексивний, що включає усвідомлення спрямованості взаємоконтролю та самоконтролю, що виражається у здатності студентів позитивно вплинути на результати контролю сформованості своїх компетентностей [3].

Наведені критерії дослідниця пропонує розподіляти за трьома рівнями (пороговим, базовим, просунутим), що мають визначені показники. Кожному із цих критеріїв відповідає психодіагностична методика, зорієнтована на оцінку сформованості компетентностей студентів.

Наприклад, для оцінки мотиваційного критерію використовується тест «Аналіз своїх обмежень» (М. Вудкока та Д. Френсіса) у модифікації О.В. Галустян та І.Ф. Бережної, який спрямований на визначення основи систематизованої оцінки студентами своїх сильних сторін та обмежень, що заважають ефективно виконувати навчально-професійну діяльність зараз та професійну в майбутньому.

Щоб зафіксувати такі показники діяльнісного критерію контролю й оцінки сформованості компетентностей студентів, як уміння виявляти ініціативність у навчально-професійній діяльності, уміння працювати в команді, сформовані потреби в комунікативній та організаторській діяльності, застосовується методика «Оцінка комунікативних та організаторських схильностей» (методика КОС В.В. Синявського та Б.А. Федоришина).

Модифікований О.В. Галустян та І.Ф. Бережною варіант методики «20 тверджень» (М. Куна та Т. Мак-Партленда) використовується для оцінки показника емоційно-оцінного критерію, який фіксує ставлення студентів до процесу контролю сформованості компетентностей і його результатів.

Для дослідження рефлексивного критерію пропонується методика діагностики рівня розвитку рефлексії А.В. Карпова.

Основною метою дослідження стала емпірична перевірка ефективності запропонованої психодіагностичної частини системи контролю й оцінки професійної підготовки компетентного фахівця в реаліях освітнього процесу ЗВО. Емпіричне дослідження про-

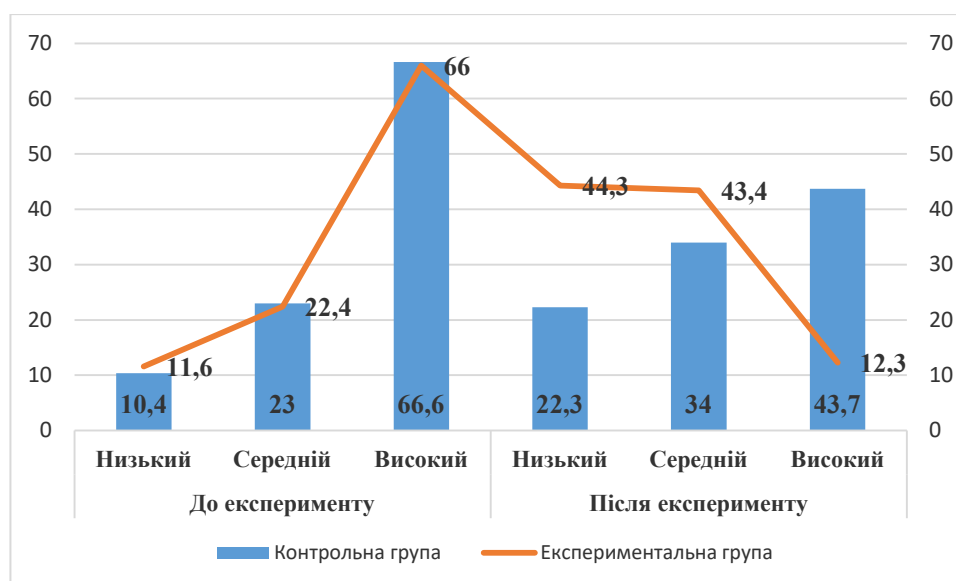


Рис. 1. Результати оцінки обмежень у навчально-професійній та майбутній професійній діяльності в КГ та ЕГ на початковому й заключному етапах експерименту

водилося на кафедрі психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету, на якій уже понад два десятиліття впроваджується авторська інноваційна освітня модель підготовки фахівців соціогуманітарного профілю професора А.В. Фурмана [7–9]. Ця модель не лише має освітнє значення та пропонує новий погляд на програмну підготовку студентів, а й сприяє формуванню цілісної системи професійних компетентностей фахівців соціогуманітарної сфери відповідно до програмних стандартів.

Завдання дослідження вимагало проведення двох зрізів: на початку навчання, коли студенти лише починають свій шлях професійного становлення у стінах ЗВО, та на завершальному етапі – як випускників певної освітньої програми. Відповідно, учасниками дослідження стали студенти – майбутні психологи (I та IV курсів, по 20 осіб), які навчаються за інноваційною моделлю. Вони утворили експериментальну групу (ЕГ). Студенти – майбутні юристи Західноукраїнського національного університету (I та IV курсів, по 20 осіб) становили контрольну групу (КГ), яка навчалася за традиційною освітньою системою.

Результати дослідження, отримані за допомогою методики «Аналіз своїх обмежень» у контрольній та експериментальній групах (до початку експерименту, коли студенти лише вступили до університету, і після нього, коли здобувачі закінчували IV курс) представлені на рисунку 1.

Як бачимо, більшість першокурсників обох спеціальностей мали досить високий

рівень (66,6% в КГ та 66,0% в ЕГ) обмежень у навчально-професійній і майбутній професійній діяльності. Прикро, проте для сучасної молоді вже традиційною є ситуація, коли більшість із них у виборі професії керуються не усвідомленими й зваженими мотивами, які відповідають їхнім цілям та узгоджуються з особистісними характеристиками, а тимчасовими бажаннями. Вони не досить розуміють особливості вибраної професії та свій шлях у ній. Середній рівень прояву обмежень у навчально-професійній діяльності на початковому етапі експерименту був виявлений у 23,0% (КГ) та 22,4% (ЕГ) учасників. Вони вже більш раціональні у своєму виборі, краще розуміють свої особистісні цінності, які відповідають умовам вибраної професії, знають її переваги й недоліки. Однак їм усе-таки важко справлятися зі стресами, які виникають у невизначених ситуаціях, вони вагаються у виборі стратегій для прийняття відповідальних рішень, тому здебільшого розраховують на допомогу ззовні. Низький рівень виявлених обмежень у навчально-професійній діяльності та майбутній професійній діяльності на початковому етапі експерименту мали 10,4% (КГ) та 11,6% (ЕГ) учасників. Отже, це молоді люди, які чітко знають, що вони хочуть отримати під час навчання, вони вже визначилися з вектором своєї професійної спрямованості та впевнено рухаються ним.

Як свідчать отримані результати, після експерименту ситуація досить сильно змінилася. Особливо ці зміни торкнулися експериментальної групи. Як бачимо, значна



Рис. 2. Результати оцінки комунікативних та організаторських здібностей в ЕГ та КГ на початковому й заключному етапах експерименту

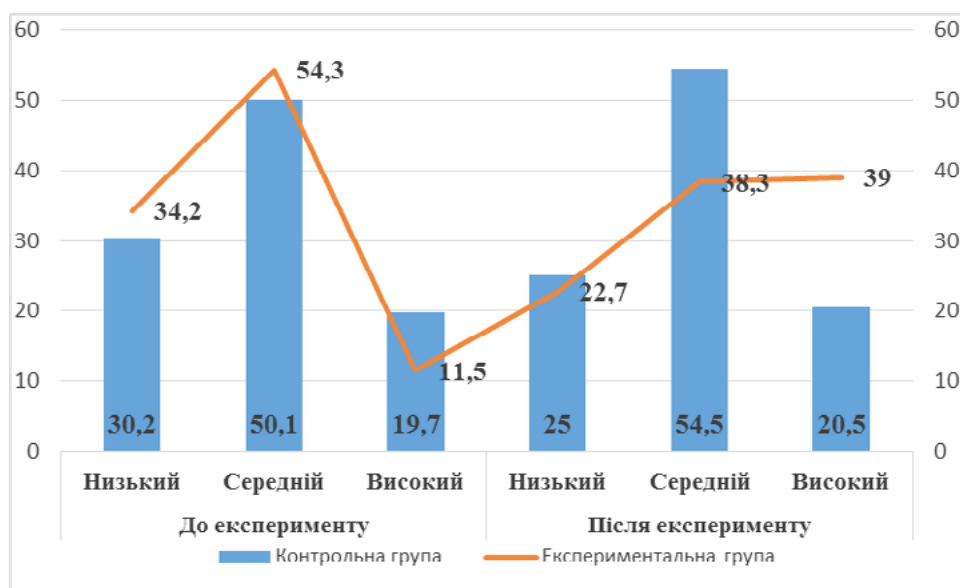


Рис. 3. Результати контролю рівня сформованості емоційно-оцінного критерію в КГ та ЕГ на початковому й заключному етапах експерименту

частина студентів продемонструвала низький (44,3%) чи середній (46,4%) рівні обмежень у навчально-професійній і майбутній професійній діяльності. Це свідчить про те, що за роки навчання їм вдалося опанувати професію, визначитися з власними перевагами в ній, навчитися менш болісно реагувати на виклики й труднощі. Також зміни відбулися в результатах контрольної групи, проте вони виявилися не такими значними.

Результати методики КОС («Оцінка комунікативних та організаторських схильностей»

В.В. Синявського та Б.А. Федоришина) представлені на рисунку 2.

Як бачимо, на початковому етапі експерименту учасники майже порівну розділилися на всіх рівнях та продемонстрували низький (34,3% в КГ та 30,1% в ЕГ), середній (34,50% в КГ та 36,0% в ЕГ) і високий (31,2% в КГ та 33,9% в ЕГ) рівень комунікативних та організаторських здібностей. Отже, третина учасників експерименту – це досить замкнуті студенти, які уникають спілкування, а в колективі відчують себе некомфортно.

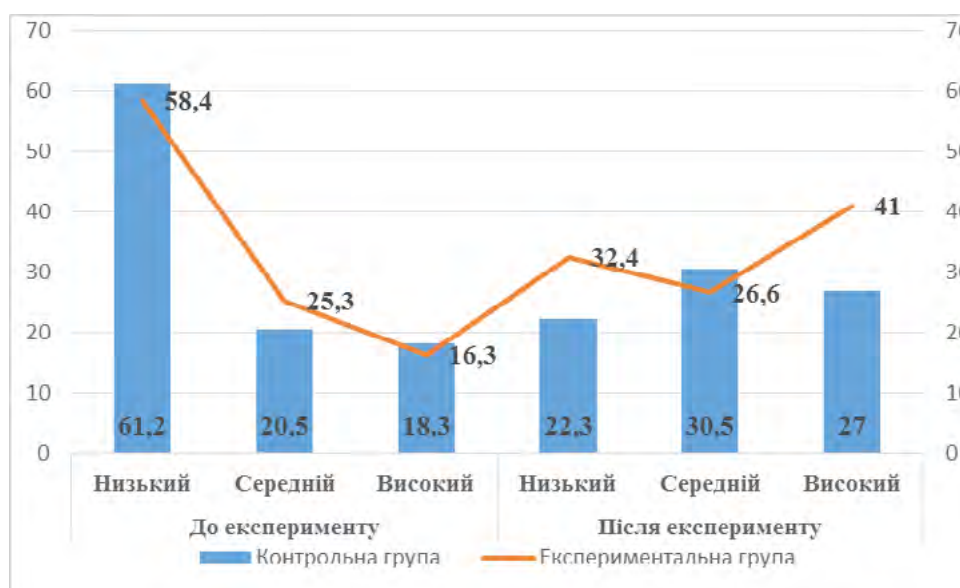


Рис. 4. Результати контролю рівня сформованості рефлексивного критерію в КГ та ЕГ на початковому й заключному етапах експерименту

Вони важко переживають образи, рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень. Можливо, це пов'язано з тим, що більшість вступників – сільська молодь, яка природно відчуває дискомфорт у нових і незвичних умовах. Друга третина – це ті, хто більш оптимістично налаштований на спілкування, контактні, упевнено демонструють свою думку та вмінють планувати власну навчально-професійну діяльність. Однак вони не надто стійкі у своїх переконаннях, легко піддаються впливу та вимагають додаткового стимулювання. Ще 30% респондентів є вродженими комунікаторами й організаторами, які ще у школі змогли сформувані свої потреби, у них є чітка мета, досягти якої вони активно прагнуть. Ці студенти наполегливі та самостійні, не сподіваються на допомогу інших, а можуть запропонувати її самі.

Під час аналізу результатів, отриманих після експерименту, можна побачити, що в обох групах результати змінилися несуттєво, хоча в експериментальній групі стало більше студентів із середнім (43,0% на першому етапі та 36,0% – на другому) і високим (33,9% проти 41,4%) рівнями комунікативних та організаторських здібностей. На нашу думку, це зумовлюється тим, що ці особистісні характеристики, особливо схильність до організаторської діяльності, пов'язані з вродженими здібностями людини та важче піддаються зовнішнім впливам.

Результати, отримані за допомогою модифікованого варіанта методики «20 тверджень», представлені на рисунку 3.

У результаті аналізу отриманих даних можна говорити про те, що більшість учасників в обох групах (30,2% в КГ та 34,2% в ЕГ – низький рівень; 50,1% в КГ та 54,3% в ЕГ – середній рівень) на початковому етапі експерименту не демонстрували надто позитивне ставлення до процесу контролю сформованості своїх компетентностей і результатів. Звісно, якщо більшість із них не була досить вмотивованою до навчання (як показали результати першої методики), то очікувати від них чіткого розуміння того, що їм необхідно усвідомлено контролювати процес отримання певних компетентностей, не варто. Незначна кількість осіб, які показали високі результати за цим рівнем (19,7% в КГ та 11,5% в ЕГ), майже повторює статистику, отриману під час дослідження обмежень навчально-професійної діяльності. Щодо завершального етапу дослідження можна констатувати, що

в експериментальній групі значно побільшало студентів (39,0% проти 11,5%), які усвідомлюють необхідність контролю сформованості компетентностей, мають бажання їх моніторити та відповідально ставляться до своїх навчальних обов'язків.

Для контролю рівня сформованості рефлексивного критерію була використана методика діагностики рівня розвитку рефлексії А.В. Карпова. Результати її застосування продемонстровані на рисунку 4.

Аналіз цих даних свідчить про те, що більшість студентів обох груп на початковому етапі експерименту мали низький рівень сформованості рефлексивного критерію (61,2% в КГ та 58,4% в ЕГ), що дає змогу зробити висновок про те, що студенти загалом слабо виявляють готовність і здатність до ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії власної діяльності й результатів контролю. Ситуація змінилася на краще після проходження експерименту. В обох групах зменшилася кількість осіб, які мали низький рівень розвитку рефлексії, та збільшилася кількість тих, хто демонстрував високу готовність до рефлексії власної діяльності й результатів контролю.

Отже, отримані під час емпіричного дослідження дані свідчать про те, що студенти як контрольної, так і експериментальної груп поліпшили свої результати, хоча в останній вони стали більш помітними. На нашу думку, це пов'язано з тим, що здобувачі освіти, які входили до експериментальної групи, навчаються за інноваційною освітньою моделлю, яка пропонує більш ефективну систему засобів, методів і форм освітньої взаємодії, що за роки впровадження в освітній процес перетворилися на досконалу технологію, яка гарантує досягнення очікуваного результату – підготовку високоефективного компетентного фахівця.

Висновки. Підготовка компетентного фахівця в ЗВО – важка й кропітка праця, яка вимагає прискіпливої уваги та комплексної роботи теоретиків, практиків і безпосередніх учасників освітнього процесу. Серед цілої низки надважливих аспектів зазначеної проблематики (методологічних, теоретичних, процедурних тощо) принципово важливим питанням є дослідження та розроблення ефективних систем контролю й оцінки бажаного результату, який є заключним та одним із головних структурних компонентів цілісного технологічного процесу.

Література:

1. Абакумова Н.М. Педагогический мониторинг инновационных изменений в образовании: теоретически-методологическое и технологическое обоснование : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Томск, 2015. 36 с.
2. Вихрущ В.О., Гуменюк С.В., Вихрущ-Олексюк О.А. Психодидактика вищої школи: інноваційні методи навчання : навчальний посібник. Тернопіль : Крок, 2017. 280 с.
3. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Воронеж, 2011. 38 с.
4. Краснощок І.П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 1. С. 101–107.
5. Сосницька Н.Л. Студентоцентризований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник львівської академії. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. Вип. 1. С. 377–381.
6. Старцев М.В. Системно-кваліметричний підхід к оцінці взаємодії суб'єктів освітнього процесу в ВУЗах : дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2006. 221 с.
7. Фурман А.В. Свідомість як передумова психологічного пізнання і професійного методологування. *Наука і освіта*. 2017. № 3. С. 5–10.
8. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2007. 187 с.
9. Фурман А.В., Надвична Т.Л. Діагностичний напрям змістовлення діяльності психологічної служби університету. *Психологія і суспільство*. 2014. № 3. С. 69–101.
10. Щедровицький Г.П. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 29–39.

References:

1. Abakumova, N.M. (2015). Pedagogicheskii monitoring innovatsionnykh izmeneniy v obrazovanii: teoreticheski-metodologicheskoe i tekhnologicheskoe obosnovanie [Pedagogical monitoring of innovative changes in education: theoretical and methodological and technological justification]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Tomsk [in Russian].
2. Vykhruhshch, V.O., Humeniuk, S.V. & Vykhruhshch-Oleksiuk, O.A. (2017). *Psykhodydaktyka vyshchoi shkoly: innovatsiini metody navchannia* [Psychodidactics of higher school: innovative teaching methods]. Ternopil: Krok [in Ukrainian].
3. Halustian, O.V. (2011). Systema polyfunktsyonalnoho kontroliia professyonalnoi podhotovky kompetentnoho spetsyalysta v vysshei shkole [The system of multifunctional control of professional training of a competent specialist in higher education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Voronezh [in Russian].
4. Krasnoshchok, I.P. (2018). Indyvidualna osvitiia traiektoriia studenta: teoretichni aspekty orhanizatsii [Individual educational trajectory of the student: theoretical aspects of the organization]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 1, 101–107 [in Ukrainian].
5. Sosnytska, N.L. (2017). Studentotsentrovanyi pidkhid do profesiinoi osvity v umovakh staloho rozvytku suspilstva [Student-centered approach to vocational education in the context of sustainable development of society]. *Naukovyi visnyk lotnoi akademii – Scientific Bulletin of the Flight Academy*, 1, 377–381 [in Ukrainian].
6. Startsev, M.V. (2006). Systemno-kvalimetrycheskiy podkhod k otsenky vzaiemodeystvia subiektov obrazovatelnoho protsesu v VUZakh [System-qualimetric approach to assessing the interaction of subjects of the educational process in universities]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Tambov [in Russian].
7. Furman, A.V. (2017). Svidomist yak peredumova psykhologichnoho piznannia i profesiinoho metodologuvannia [Consciousness as framework condition of psychological cognition and professional methodologization]. *Nauka i osvita – Science and education*, 3, 5–10 [in Ukrainian].
8. Furman, A.V. (2007). Ideia profesiinoho metodologuvannia: monohrafiia [The idea of professional methodology: monograph]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
9. Furman, A.V. & Nadvynychna, T.L. (2014). Diahnostychnyi napriam uzmistovlennia diialnosti psykhologichnoi sluzhby universytetu [Diagnostic direction of the activity of the psychological service of the university]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 69–101 [in Ukrainian].
10. Shchedrovitsky, G.P. (2005). Skhema myslediialnosti – systemno-strukturna budova, znachennia i zmist [Scheme of thinking – system-structural structure, meaning and content]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 29–39 [in Ukrainian].

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.13>**Віолетта НАДИЧ**

студентка спеціальності 053 «Психологія», ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», вул. Фрометівська, 2, м. Київ, Україна, 03039
ORCID: 0000-0001-6110-4389

Антоніна ГРИСЬ

доктор психологічних наук, професор кафедри психології, ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», вул. Фрометівська, 2, м. Київ, Україна, 03039
ORCID: 0000-0002-0153-2303

Violetta NADYCH

Student of specialty 053 "Psychology", Interregional Academy of Personnel Management, 2 Frometivska str., Kyiv, Ukraine, 03039
ORCID: 0000-0001-6110-4389

Antonina HRYS

Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of Psychology, Interregional Academy of Personnel Management, 2 Frometivska str., Kyiv, Ukraine, 03039
ORCID: 0000-0002-0153-2303

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО РОЛЬОВІ СТОСУНКИ МІЖ ПОДРУЖЖЯМ ЗАЛЕЖНО ВІД ТИПУ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ

THE PECULIARITIES OF IDEAS ABOUT ROLE DIVISION BETWEEN SPOUSES DEPENDING ON WORLDVIEW TYPES

У статті представлено розгляд актуальної для сімейної психології проблеми – рольові уявлення у сучасному подружжі. Метою статті є висвітлення результатів дослідження впливу типу світогляду на рольові уявлення, сімейні цінності, рольові очікування та домагання, що характерні для подружжя з релігійним та матеріалістичним типами світогляду.

Стаття присвячена аналізу психологічних чинників, що визначають задоволеність подружжя шлюбними стосунками. Розкрито сучасні підходи до понять «сім'я» та «шлюб» у вітчизняній та зарубіжній літературі. Представлено аналіз сучасних наукових уявлень про рольові очікування та домагання подружжя, обґрунтування особистісних чинників, що пов'язані із певним типом світогляду. Висвітлено результати вивчення взаємозв'язку рольових очікувань і домагань подружжя залежно від типу світогляду. Обґрунтовано психодіагностичний інструментарій, що дав змогу вивчити рольові очікування і домагання, задоволеність шлюбом партнерів. Виявлено, що для сімей з матеріалістичним світоглядом найбільш важливі сімейні цінності: «Здоров'я» і «Цікава робота», «Саморозвиток», «Матеріально забезпечене життя». Для релігійного подружжя – «Здоров'я», «Любов», «Щасливе сімейне життя», І місце – цінності «Розвиток», «Цікава робота». Виявлено, що для чоловіків найбільш важливі сімейні цінності: батьківсько-виховна, соціальна активність, зовнішня привабливість; для жінок найбільш значущі такі цінності: зовнішня привабливість, емоційно-психотерапевтична, соціальна активність. Виявлено взаємозв'язки між типом світогляду і узгодженістю сімейних цінностей, рольовою адекватністю, рольовими очікуваннями і домаганнями подружжя, сімейними ролями.

У контексті представлених матеріалів авторами викладено емпіричне узагальнення результатів дослідження психологічних предиктів характеру сімейних стосунків, притаманих сучасним Українським подружнім парам. Відзначається успадкування уявлень про сім'ю та сімейні стосунки, що змушують дотримуватися стереотипів у створенні «традиційної» сім'ї. Наголошується, що сучасна сім'я прагне до варіативності різних способів побудови рольової структури сім'ї. Дослідження відкриває перспективи вивчення проблем, пов'язаних із задоволенням різних факторів, що впливають на взаємини між подружжям та іншими членами сім'ї, а також систематизовано практичні рекомендації психологам щодо ефективності роботи із рольовими уявленнями у подружній парі.

Ключові слова: сучасна сім'я, соціальні уявлення, сімейні цінності, світогляд, типи світогляду, релігійний світогляд, матеріалістичний світогляд, рольові уявлення, розподіл ролей у сім'ї, рольові очікування й домагання у шлюбі.

The article considers the problem that is important to family psychology – ideas about roles existing in modern marriage. The article aim is to present the study on the influence of worldview types on role ideas, family values, role expectations and demands characteristic for marriages with religious and materialistic types of worldview.

The article analyses psychological factors that determine spouses' satisfaction with their marital relations. The modern approaches to the concepts of "family" and "marriage" in the national and foreign literature are compared. Modern scientific ideas about spouses' role expectations and demands are analysed, personal factors associated with various types of worldview are revealed. The article present data obtained from the study on relations between spouses' role expectations and demands depending on types of their worldviews. The used psychological examining tools allowed studying the role expectations and demands, satisfaction with the marriage of partners. The most important family values in the families with a materialistic worldview were: "Health" and "Interesting work", "Self-development", "Wealthy life". The most important values for religious couples were "Health", "Love", "Happy Family Life"; and "Development", "Interesting work" were at the second place. The most important family roles for men were: parenting, social activity, external attractiveness; the most significant roles for women were: external attractiveness, emotional and psychological support, social activity. The relations between worldview types and the coherence of family values, family roles, role expectations and demands of the spouses were revealed.

In the context of the presented materials, the authors have proposed the empirical generalization of the study results that reveals psychological predictors of partner relations existing in modern Ukrainian families. The ideas about the family and family relationships are usually inherent from previous family generations so that the stereotypes on a "traditional" family are often applied. However, modern families also seek the variability in building a family role structure. The study opens up prospects for studying the satisfaction of various factors influencing the relationship between spouses and other family members, as well as for systematizing the practical recommendations for psychologists to improve their work with married couples concerning their ideas about family roles.

Key words: modern family, social ideas, family values, worldview, worldview types, religious worldview, materialist worldview, role ideas, distribution of family roles, role expectations and demands in marriage.

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві цінність сім'ї та шлюбу знижується в силу різноманітних причин. Серед них лібералізація поглядів на характер статевих відносин; девальвація багатьох моральних цінностей, що пов'язані з відносинами між людьми, зміщення функціональних обов'язків між членами сім'ї, фінансова самотійність та, як наслідок, відособленість членів родини один від одного тощо.

Особливо гостро ця проблема проявляється в великих містах. Це пов'язано, як мінімум, з двома обставинами. По-перше, сучасне місто, всім своїм розвитком зорієнтоване на особистість і її цінності (кар'єра, влада, слава, дозвілля тощо) на протигагу цінностям «общинності і сімейності». Людині простіше самому відповідати сучасному житті. Сімейні цінності погано вписуються в систему цінностей дійсності і, таким чином, відбувається примирення з особистими цінностями членів сімей.

По-друге, у наш динамічний час тільки вільна, мобільна, зазвичай самотня особистість, може не відстати і бути в курсі «життя». А сім'я, володіючи порівняльною пасивністю, природно не встигає і багатьма нашими сучасниками сприймається як архаїка, тягар і ін. Отже, сім'я, будучи частиною сучасного способу життя, змушена пристосовувати свої правила функціонування до нової системи. Це призводить до змін форми внутрішньо сімейної комунікації та структури сучасних сімей (зовнішні і внутрішні кордони, ролі, ієрархію, правила). Такі зміни відбуваються за життя одного-двох поколінь.

Таким чином, багато сімейних проблем – це відображення тенденцій «розвитку» цивілізації і сучасного життя. Сім'я, як одна із цінностей культури в світі розвитку людства, виявляється все менш потрібною, що змушує задуматися про мету, цінності і перспективи.

Для здорової сім'ї, як правило, характерна сильна батьківська позиція з чіткими сімейними правилами, гнучкі й відкриті взаємини між молодшими і дорослими членами сім'ї з чіткими зразками відносин та поведінки, зберіганням, емоційно теплих зв'язків між поколіннями. Основні категорії, що використовуються для опису ідеальної сім'ї, як правило, відносяться до області міжособистісних відносин. Ідеальна сім'я – це взаєморозуміння між членами родини, цілісність, спокій, любов, повага та взаємодопомога.

Трансформація рольових стосунків у сім'ї є найважливішою стороною сучасних шлюбно-сімейних відносин. Невизначеність норм, що регулюють в даний час подружні рольові відносини, призводить сучасну родину до певних соціально-психологічних проблем. Найважливішими з них є проблеми «вибору» кожною сім'єю способу рольової взаємодії і формування відносини членів сім'ї до різних сторін рольової поведінки в сім'ї.

По-перше, досліджуючи питання, що пов'язані з родиною та шлюбом, з різних позицій, немає загального визначення сім'ї. Тому що прояви сім'ї різноманітні і сімейні відносини відрізняються складністю і багатогранністю. Існує безліч критеріїв, які можна покласти в основу цього поняття (соціальне

призначення, якість зв'язків, структура, принцип організації тощо). Багато визначень враховують лише деякі її форми і сторони.

По-друге, для збереження рольових стосунків у сім'ї важлива гармонізація рольових уявлень кожного з подружжя, їх досягнення узгоджень у домаганнях та очікуваннях від партнера. Особливо спираючись на сімейні міфи, гендерні стереотипи відносно розподілу ролей та обов'язків у родині.

Таким чином, у сучасних умовах, особливо в мегаполісі, «жінка-домогосподарка» змушена працювати і, отже, мати подвійну зайнятість; і жінкам і чоловікам складно поєднувати професійні та сімейні обов'язки; в сім'ї немає чіткого розподілу рольових обов'язків між членами сім'ї.

Об'єкт дослідження – це рольові стосунки у сучасних подружніх парах.

Предмет дослідження – соціальні уявлення про рольові стосунки в сучасного подружжя.

Мета дослідження – виявити і проаналізувати соціальні уявлення про особливості рольових стосунків у подружніх парах.

Реалізація поставленої мети передбачала вирішення таких **теоретичних і емпіричних завдань**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз принципів і підходів щодо проблеми рольових уявлень у сучасних подружніх парах.

2. Емпіричним шляхом виявити особливості рольових уявлень у сучасних подружніх парах.

3. Розробити корекційну програму щодо роботи з рольовими уявленнями у контексті гармонізації стосунків між подружжям.

4. Надати практичні рекомендації щодо роботи з подружжям.

Методи дослідження: опитування (анкетування), тестування, порівняльний метод, метод узагальнення, систематизація наукової літератури, щодо виявлення рольових уявлень та їх розподілу у сучасних сім'ях, емпіричні.

Методики дослідження. У дослідженні використовувались такі емпіричні методики:

– Анкета на визначення типу світогляду (матеріальний чи релігійний).

– Опитувальник «Ієрархія цінностей».

– Проективна методика «Автомобіль».

– опитувальник «Розподіл ролей у сім'ї» Ю.Е. Альошиної, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовської.

– опитувальник «Рольові очікування й домагання у шлюбі» О. Волкової, Г. Трапезникової.

Основною теоретико-методологічною базою роботи є концепція соціальних уявлень, що розроблена французьким соціаль-

ним психологом С. Московічі; праці з психології соціального пізнання Г.М. Андреевої, Т.Н. Смелянкової та дослідження з психології сімейних відносин (роботи Т.В. Андреевої, А.І. Антонова, В.В. Бойко, Т.А. Гурко, В.Н. Дружиніна, Л.Б. Шнейдер, В.М. Целуйко та ін.).

Результати та дискусії

Сім'я – найдавніший соціальний інститут. Вона змінюється з розвитком суспільства – виникають нові цінності, норми і зразки поведінки в області сімейних відносин, змінюються вимоги, що пред'являються до сім'ї як до соціального інституту і малої соціальної групи.

Зміцнення сім'ї – один з основних напрямків соціально-економічного розвитку суспільства. Особлива увага до сім'ї зумовлена її специфічними функціями – репродуктивною, емоційною, соціальною. Багато дослідників, які досліджують проблеми сім'ї та шлюбу, відзначають, що у сучасному урбанізованому суспільстві сім'я втрачає свої традиційні функції (наприклад, економічну, господарсько-побутову), стаючи місцем емоційної розрядки, психологічно-терапевтичним середовищем. Однією з найбільш важливих є проблема вибору кожною сім'єю способу рольової взаємодії з нормами та правилами, що існують в нашому сучасному суспільстві. У цих умовах різноманітних норм та зразків рольової поведінки змінюються і становлення щодо рольових уявлень у сім'ї, домагання та очікування кожного з партнерів, адаптація один до одного, будівництва особистого стилю сімейного життя тісно переплітається з міжособистісними відносинами подружжя та їх соціальними установками.

Аналіз тенденцій зміни шлюбу і сім'ї в сучасному суспільстві дозволяє зробити висновки про те, що соціально-психологічний підхід є на сьогодні найбільш адекватним. Специфічність стосунків у родині передається через фактори взаємодії: спілкування, рольова поведінка, сумісність уявлень, взаємовплив поколінь.

Функції сім'ї – особливі форми спілкування та діяльності, що допомагають задовольнити емоційні, матеріальні та інші потреби членів сім'ї та системи загалом. Виділяють основні функції сім'ї:

1. Продовження роду і виховання дітей.
2. Господарчо-побутова функція сім'ї.
3. Емоційна функція сім'ї.
4. Функція духовного (культурного) спілкування.
5. Функція первинного соціального контролю.
6. Сексуально-еротична функція.

Шлюб (од пол. *ślub* – обітниця) – історично зумовлена, санкціонована й регульована суспільством форма людських взаємин, яка визначає їхні взаємні права та обов'язки, а також їхні права та обов'язки щодо дітей. Види: моногамія, полігамія, поліандрія. Існують поняття церковного шлюбу й цивільного шлюбу. Подружня сумісність – це соціально-психологічний показник узгодженості у сім'ї. Психологічна адаптація в сім'ї – це взаємне уподібнення та узгодження, зближення думок, почуттів і поведінки на основі ідентифікації і рефлексії.

У найзагальнішому плані відносини між чоловіком і жінкою в родині визначаються економічним ладом суспільства. Перевага однієї статі над іншою пронизувала всю сімейне життя (патріархальне, матріархальне). Разом із тим у сім'ї, де здійснюється два рівня керівництва – материнське і батьківське – всі питання вирішуються подружжям спільно (егалітарна).

Рольові відносини в родині – це відносини між членами сім'ї, які визначаються характером і змістом сімейних ролей або типом взаємодії членів сім'ї при виконанні ними сімейних ролей. В умовах існування різних норм і зразків рольової поведінки цей процес тісно пов'язаний з міжособистісними відносинами подружжя і їх установками. В даний час якість міжособистісних відносин подружжя визначається перш за все тим, як сприймають їх саме подружжя, наскільки благополучними і успішними вони їх вважають.

Серед факторів, які впливають на зміст рольових очікувань у подружній парі, більшість авторів визначають соціальні, культурологічні, економічні психологічні, та психофізіологічні фактори. Ми в ролі основних факторів, що визначають рольові очікування в подружній парі, виокремили типи світогляду – релігійний та матеріалістичний.

Світогляд – форма самосвідомості людини і суспільства, система узагальнених поглядів щодо місця людини у світі та взаємовідносин із ним. Він формується на співвідношенні реального та уявного, практичного досвіду та теоретичних пізнань, установок та авторитетів. Все це створює єдину систему принципів, досвіду, ідеалів, цінностей, вірувань, поглядів на сенс і мету життя, що визначають діяльність індивіда або соціальної групи та органічно включаються в людські вчинки й норми поведінки.

Під матеріалістичним типом світогляду розуміється світогляд, або матеріалізм, що є одним із напрямків філософського світогляду, який стверджує, що все у світі має матеріальний початок і створене з матерії.

Людина з матеріалістичних світоглядом більш приділяє увагу своєму кар'єрному росту, ставить цілі досягнення матеріальних благ, які можна оцінити із соціальної сторони життя. Сенс життя цих людей найчастіше зводиться до досягнення матеріальних благ цивілізації, і чим вище цей рівень, тим краще статус він займає в реалістичному суспільстві, що є оцінкою його життя. Виховання дітей спрямовано на розвиток більш практичних навичок, вибір професії заснован на розмірі заробітної плати і можливості кар'єрного росту для досягнення більш високих матеріальних висот.

Релігійний світогляд – це ідеали і цінності, які залежні від конкретної релігії. Також це світорозуміння, світовідчуття, віра у надприродні сили, які впливають на життя і навколишнє середовище.

Такі люди мають безперечні образи, яким вона повинна дотримуватися та підкорятися, чітку модель поведінки, установки ідеалів та відповіді на фундаментальні питання (як створювався світ, звідки з'явилася людина, який сенс життя тощо). Для людини з релігійним світоглядом все, що сказано в Святому Письмі, викладено в Біблії або інших головних книгах щодо життя людини і взагалі сімейного життя, є істиною. Релігійна людина несе більше відповідальності за свого партнера в шлюбі, пригнічуючи негативні емоції та уникаючи конфліктів. Ієрархія у шлюбних відносинах між чоловіком і дружиною встановлює факт повного панування чоловіка над жінкою, в православній релігії жінка все ж має статус «помічниці чоловіка», а чоловік – голова сім'ї.

У тестуванні брали участь сімейні пари (16 сімей) – 32 особи. Опитування респондентів проводилося в два етапи: 1 етап – квітень 2021 року (32 опитаних); 2 етап – серпень 2021 року (32 опитаних). Опитування проходили сім'ї (6 пар) з релігійної общини храму Преображення Господнього УПЦ та родини (10 пар), що навчаються на курсах для вагітних «Viva».

Вікові категорії респондентів: до 25 років – 15,6%; від 25 до 35 років – 47%; від 35 до 45 років – 37,5%. Кількість років у шлюбі: до 10 років – 68,75%, більше 10 років – 31,25%.

Після первинного анкетування, стосовно релігійних традицій та типу світогляда, були отримані такі результати розподілу відповідей опитаних 16 сімей: традиційний православний спосіб життя з майже щонедільним відвідуванням храму – 37,5% (6 родин); вірять в Бога, відвідування служби по великих святах – 25% (4 сім'ї); мають більш матеріальну опору у сім'ї – 37,5% (6 сімей). Маючи ці данні

ми можемо розподілити всі сім'ї-респонденти на дві категорії: сім'ї з більш матеріальним світоглядом (СМС), 10 сімей – 62,5%, та сім'ї з більш релігійним світоглядом (СРС), 6 пар – 37,5%.

Після отримання результатів для вивчення розподілу цінностей у двох групах родин ми провели опитування. Кожному з подружжя було запропоновано список цінностей, яким вони повинні були присвоїти перші, другі або треті місця за ступенем важливості кожній із запропонованих. Результати опитування надають нам можливість вистроїти ієрархію цінностей та виявити домінуючі, згідно з обраним типом світогляду.

Більшість опитаних сімей, що мають перевагу до матеріальних цінностей, на перше місце за ступенем важливості поставили цінності «Здоров'я» і «Цікава робота», «Саморозвиток». Друге місце заняли «Любов», «Матеріально забезпечене життя», «Суспільне визнання», цінності «Розваги» та «Щасливе сімейне життя» – порівну між другим та третім місцем.

За результатами опитування ми можемо спостерігати, що «Здоров'я» є цінністю в обох групах. Але група з більш матеріальними цінностями також надає перевагу «Саморозвитку» та «Суспільному визнанню», проте друга група такими цінностями визначила «Щасливе сімейне життя» (перше та друге місця) та «Любов».

Більшість сімей, які орієнтовані на релігійний світогляд, I місце за ступенем важливості привласнили цінностям «Здоров'я», «Любов», «Щасливе сімейне життя», II місце – цінностям «Розвиток», «Цікава робота», «Матеріально забезпечене життя». III – «Суспільне визнання» та «Розваги».

Якщо розглянути окремо пункт «Матеріально забезпечення», то бачимо такі результати. Респонденти першої групи 40% присвоїли перше місце та 45% – друге, в той час як інша група сімей, 8,33%, надала перше місце і 58,7% – друге. Таку ж ситуацію ми спосте-

рігаємо із «Суспільним визначенням». Сім'ї з більш матеріальним світоглядом надають цій цінності найбільшу перевагу для другого місця (75%), всупереч сім'ям з більш релігійним світоглядом, які майже стовідсотково надали цій цінності третє місце.

Маємо зазначити, що у групі з більш релігійною спрямованістю є декілька пунктів, які зовсім не потрапили на перше місце – «Суспільне визнання» та «Розваги», або мають маленький відсоток – «Матеріально забезпечення» (8,3%) «Цікава робота» (8,3%).

Тож маємо висновки, що сім'ї з більш матеріальним світоглядом орієнтовані на саморозвиток, реалізацію та визнання, що надає можливість збільшення матеріальних можливостей. Стосовно другої групи опитуваних, то їхні цінності спрямовані на розвиток емоційно-духовної сфери життя, прагнення переступити до щасливих сімейних стосунків.

Виникає питання: яким чином розподіляються ролі та обов'язки у сім'ях для збереження обраних цінностей? За допомогою опитувальника «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Е. Альошиної) ми маємо дані щодо розподілу ролевих уявлень у подружжях із різними типами світогляду.

Аналізуючи отримані дані респондентів, ми можемо сказати, що виховання дітей, організація розваг та емоційний клімат у сім'ї в обох групах більшою мірою виконується дружиною. Матеріально забезпечення родини у матеріалістичних сім'ях є партнерської роллю, а в релігійних сім'ях цю роль повністю реалізовує чоловік.

Господарсько-побутова роль, інтимні стосунки та субкультура сім'ї – ми побачили, що сім'ї з першої (матеріалістичної) групи поклали відповідальність на виконання цих ролей більше на дружину. Друга група (релігійна) ролі «газди» / «газдині» та сексуального партнера реалізують приблизно однаково, а саме в більш партнерських стосунках.

Для деталізації питання ролевих уявлень та виявлення гендерних особливостей окремо

Таблиця 1

Особисті уявлення чоловіків та жінок на розподіл ролей

Рольові уявлення (Медіана за сумою балів)	Матеріалістичні сім'ї		Релігійні сім'ї	
	Ч	Др	Ч	Др
1. Виховання дітей (питання № 9, 13, 14)	3,0	3,0	3,0	2,9
2. Емоційний клімат у родині (питання № 2, 15, 18)	3,2	3,3	3,2	2,9
3. Матеріально забезпечення родини (№ 3, 16, 19)	2,0	1,9	1,5	1,3
4. Організація розваг (питання № 4, 8, 20)	2,9	3,2	2,5	2,7
5. Роль «господаря», «господині» (№ 5, 17, 21)	2,9	2,5	2,5	2,3
6. Сексуальний партнер (питання № 6, 10, 11)	2,9	2,7	2,2	2,3
7. Організація сімейної субкультури (№ 1, 7, 12)	2,7	3,0	3,0	2,3

розглянемо звичний розподіл ролей між чоловіками та їхніми дружинами.

Як бачимо, в родинях матеріалістично світогляду збігається розподіл ролей, що підтверджує припущення щодо «традиційного» стереотипу сімейних ролей. Ми бачимо, як чоловіки переклали відповідальність на дружин у «жіночих» ролях, так і самі жінки власноруч взяли на себе ці обов'язки, хоча деякі ролі самі дружини вважають партнерськими (господарсько-побутові, інтимні стосунки). Стосовно сімей з релігійним світоглядом, то ми спостерігаємо також традиційний розподіл ролей особливо серед чоловіків, їх дружини дотримуються стереотипу «голова» сім'ї у матеріальному забезпеченні сім'ї, а інші ролі визначають ближче до партнерських стосунків.

Зальні висновки стосовно цього тестування: у ході дослідження ми виявили, що стереотипні уявлення про розподіл ролей у сім'ї більш виражені в усіх подружніх пар. У відповідності зі стереотипними уявленнями про розподіл ролей у сім'ї великий відсоток чоловіків з сімей з більш матеріалістичним світоглядом вважають, що основну частину сімейних обов'язків повинна виконувати дружина (виховання дітей, виконання побутових обов'язків, забезпечення емоційно-психологічного мікроклімату і навіть, частково інтимну сферу), а чоловік має забезпечувати матеріальне благополуччя сім'ї, незважаючи на те, що матеріальне забезпечення сім'ї на 50% залежить від чоловіка і на 50% – від дружини. Чоловіки не бажають розділяти зі своїми дружинами ролі у побуті, що і є одним із чинників конфліктів у родині.

Сім'ї з релігійним світоглядом стовідсотково матеріальне забезпечення передали чоловікові. Але виховання дітей, психологічну підтримку та субкультуру виконують дружини, що також свідчить про традиційний вибір «годувальника сім'ї» та певні жіночі обов'язки. Але є і рівний розподіл деяких обов'язків між партнерами, що має егалітарний напрямок розвитку сімейних стосунків.

Отже, виникає гіпотеза, що уявлення про сімейні ролі та цінності (традиційний розподіл ролей в сім'ї) жінок та їхніх чоловіків у сучасних сім'ях будуть відрізнятися залежно від типу їхнього світогляду.

Для виконання аналізу за допомогою опитувальника «Рольові очікування й домагання у шлюбі» О. Волкової, Г. Трапезникової ми умовно продовжуємо розділяти сім'ї на дві підгрупи, а саме: подружжя, що мають релігійний світогляд, та сім'ї з більш матеріалістичним світоглядом, відповідно до анкетування та опитувальника. Порівняльний аналіз проводився між загальними показниками родин, а також є окремі вибірки по чоловікам та їх дружинам.

У таблиці 2 представлені дані щодо опитування сімей із більш матеріалістичним поглядом на розвиток подружжя.

Як бачимо з таблиці, цінності сім'ї першого типу світогляду різняться, але різниця в балах, що становить 1-2,5, свідчить про відносну узгодженість у всіх показниках. Стосовно інтимної сфери подружжя мають середні показники та відносну узгодженість у цьому питанні. Жінки надають більшу оцінку чоловікові та значенню сексуальної гармонії у родині.

Таблиця 2

Сімейні цінності родин з матеріалістичним світоглядом

Шкала сімейних цінностей (ШСЦ)	Номер твердження / бали		Номер твердження / бали		Загальний показник / бал	
	ч	д	ч	д	ч	д
Інтимно-сексуальна	1,2,3				4	5
Медіана за сумою балів	4	5				
Особистісна ідентифікація	4, 5,6				8,5	7,5
Медіана за сумою балів	8,5	7,5				
Господарсько-побутова	<u>Очікування</u>		<u>Домагання</u>		11,5	13
	7, 8,9		22, 23, 24			
Медіана за сумою балів	5,5	6	6	7		
Батьківсько-виховна	10, 11, 12		25, 26, 27		16	14
Медіана за сумою балів	7	7	9	7		
Соціальна активність	13, 14, 15		28, 29, 30		15,5	16,5
Медіана за сумою балів	6,5	9	9	7,5		
Емоційно-психотерапевтична	16, 17, 18		31,32,33		16,5	15,5
Медіана за сумою балів	8	8	8,5	7,5		
Зовнішня привабливість	19, 20,21		34, 35, 36		12,5	14
Медіана за сумою балів	6,5	7	6	7		

За шкалою особистої ідентифікації ми бачимо високі бали, що свідчить про високі очікування один до одного щодо спільності інтересів та потреб, різноманітних способів проведення як спільного часу, ціннісних орієнтацій. Що знижує вірогідність особистої автономії.

Стосовно господарсько-побутових функцій загалом показники середні як в очікуваннях, так і в домаганнях, окрім дружин – вони оцінили свої домагання на високі бали, що підтверджують традиційні установки в активній участі жінок у веденні домашнього господарства у сім'ї.

Батьківсько-виховні цінності. Високі показники в обох партнерів демонструють велике значення, що в родині приділяється ролі батька і матері. Максимальне значення (9 балів) чоловіків у підшкалі «домагання» говорить про високу батьківську позицію у сім'ї, що також підтверджує традиційність рольових уявлень у родині.

Соціальна активність також має велике значення у житті сімей з більш матеріалістичним типом світогляду. Чоловіки та жінки оцінили цю роль на високі бали. Звернемо увагу на максимальне очікування дружин того, що їх чоловіки зобов'язані мати високі професійні та активні соціальні ролі. Що, свою чергу, максимально відображено у домаганнях чоловіків. У загальній шкалі це одна із значних цінностей у родинах.

Ще одна із більш значних функцій у житті цих сімей – емоційно-психологічний клімат у родині. Високе обопільне очікування від партнерів говорить про те, що кожен із них чекає на емоційну та моральну підтримку від партнера, психотерапевтичну допомогу. Високі загальні бали у цій сфері говорять про уявлення усіх членів родини про сім'ю як середовище, що сприяє емоційно-психологічному розвантаженню та врівноваженню.

Високими балами оцінили і зовнішню привабливість. Очікування і домагання чоловіків рівнозначні високим очікуванням і домаганням їх жінок. Це ілюструє прагнення партнерів до створення привабливої зовнішності за допомогою різних засобів, як безпосередньо тіла, обличчя так і одягу та аксесуарів для життя: прикраси, будинки, меблі, автомобіль тощо. Це говорить про орієнтацію сім'ї на зовнішній вигляд, життя «напоказ».

Як засвідчують дані, узгодженість чи неузгодженість між чоловіками та їхніми дружинами стосується окремих складових частин системи ціннісної сфери. Зокрема, очікування жінок від своїх чоловіків більше стосується господарсько-побутових питань (1,5), зовніш-

ньої привабливості, соціальної активності та інтимної сфери. Натомість у чоловіків у першу чергу очікування стосуються батьківсько-виховних обов'язків, а решта приблизно знаходиться на однаковому рівні.

Маючи дані стосовно очікувань від партнера та особистих домагань у кожній сфері, ми можемо спостерігати різницю між цими показниками, що і є рольовою адекватністю. За допомогою гендерного аналізу ми з'ясували, що у чоловіків менша рольова адекватність, а саме в них очікування від дружини щодо рольової обов'язків вище, ніж реальна жінка може їх забезпечити.

Цим самим отримані на констатувальному етапі дослідження дані засвідчують відмінності в очікуваннях між подружжям, що, на нашу думку, може бути пов'язано з традиційними рольовими уявленнями нашої нації та загальної сімейної системи, де історично чоловік займався матеріальним забезпеченням, а жінка – вихованням дітей та господарством. І хоча сучасна жінка нарівні з чоловіками заробляє, а деякі мають і більший заробіток, у соціумі домінують патріархальні стереотипи щодо розподілу сімейних ролей та обов'язків, особливо в побутових питаннях.

Таким етапом нашого дослідження є загальний та індивідуальний аналіз сімей з релігійним типом світогляду. У таблиці 3. представлені узагальнені дані щодо рольових уявлень, очікувань та домагань партнерів у головних сферах сімейного життя

Аналізуючи полученні дані, ми бачимо відносно загальну узгодженість у подружжях, про що свідчить різниця між показниками від 1 до 2 балів. Хочемо відзначити, що у цій групі сімей загалом усі сфери оцінені низькими або середніми балами, що свідчить про більш інтровертний спосіб життя. Найнижчими балами була оцінена інтимно-сексуальна сфера. Це підтверджує традиційні стереотипи «закритої теми» у вихованні дітей у сім'ях з релігійним типом світогляду.

Середній рівень сімейній узгодженості в питаннях спільних інтересів, спільного проведення дозвілля, загальних ціннісних орієнтацій надає можливості припустити наявність у деяких пар співзалежних відносин.

Господарсько-побутова сфера виявляє найбільш конфліктну ситуацію в родинах. Ми спостерігаємо, що дружини у цьому питанні дали високі бали у домаганнях, що підтверджує історично складану легенду про жіночі обов'язки та хорошу господиню у вихованні дівчаток.

Найбільша узгодженість у родинах з релігійним типом виявляється у батьківсько-

виховній сфері. Схожість в очікуваннях та домаганнях відображають партнерські стосунки у цій сфері.

Середні показники родин у соціальній активності свідчать про не впливові значення позасімейних інтересів, активну роль у суспільстві.

Емоційно-психотерапевтична сфера є однією з важливих у сім'ях з релігійним типом світогляду, особливо для чоловіків. Це дає нам припущення думати, що сім'я сприймається як середовище для психологічної розрядки та стабілізації, очікування від дружини створення комфортного мікроклімату в родині. У свою чергу, це примушує до штучного утримання від конфліктів, приховання розбіжностей та невдоволення. Що має накопичувальний ефект і може привести до незворотного конфлікту. Оскільки у цих родинах розлучення засуджується, найчастіше це стає підставою для виникнення психосоматичних аутоімунних захворювань у жінок та психосоматичних серцево-судинних захворювань у чоловіків.

Зовнішня привабливість, відповідність стандартам сучасної моди та інше в родинах із цієї групи не мають суттєвого значення.

Спираючись на отримані дані, ми можемо констатувати, що в родинах з релігійним типом світогляду перше місце займають батьківсько-виховні рольові обов'язки, впливова роль надається чоловікові. Це є одним із головних принципів рольових уявлень у релігійному сімейному вихованні.

На другому місці для сімей цього типу стоїть психоемоційний мікроклімат, забезпе-

чення якого, за рольовими уявленнями, надається більш дружинам. Що також є частиною релігійного світогляду.

Для родин з релігійним світоглядом, також як і для родин із матеріалістичним типом важливими є господарсько-побутові та соціальні аспекти подружнього життя. Але ці цінності виявилися найнеузгодженішими зі сторони жінок, що дає нам підстави припустити наявність невдоволень та відсутність діалогу з партнером. Це стосується майже усіх представлених сімейних цінностей.

За даними гендерного аналізу ми з'ясували, що жінки більш підпорядковані сімейним цінностям, які спонукають їх до виконання значної частини сімейних обов'язків, але і схильні до ігнорування індивідуальних (своїх власних) потреб та інтересів на користь сім'ї через традиційні релігійні стереотипи та сімейні сценарії.

Натомість чоловіки в таких сім'ях ще більше очікують стереотипних жіночих обов'язків, залишаючи за собою роль голови сім'ї лише через матеріальне забезпечення.

Після проведення корекційної програми було проведено повторне дослідження і помічено динаміку за показниками, що засвідчує ефективність проведення програми.

До корекційної групи увійшли 12 осіб (6 подружніх пар), з них: 4 пари з матеріалістичним типом світогляду та 4 пари з релігійним типом світогляду. Вони діагностувалися за вищезазначеними методиками двічі, до та після тренінгу. Основною метою нашого терапевтичного корекційного тренінгу було усвідомлення та зменшення, у кожного

Таблиця 3

Сімейні цінності сімей із релігійним світоглядом

Шкала сімейних цінностей (ШСЦ)	Номер затвердження / бали		Номер затвердження / бали		Загальний показник, бали	
	ч	д	ч	д	ч	д
Інтимно-сексуальна	1, 2, 3				3	4
Медіана за сумою балів	3	4				
Особистісна ідентифікація	4, 5, 6				6,5	7
Медіана за сумою балів	6,5	7				
Господарсько-побутова	<i>Очікування</i>		<i>Домагання</i>		9	11,5
	7, 8, 9		22, 23, 24			
Медіана за сумою балів	4	5	5	6,5		
Батьківсько-виховна	10, 11, 12		25, 26, 27		13	12
Медіана за сумою балів	6,5	6	6,5	6		
Соціальна активність	13, 14, 15		28, 29, 30		9,5	12
Медіана за сумою балів	4	6,5	5,5	5,5		
Емоційно психотерапевтична	16, 17, 18		31, 32, 33		11,5	13
Медіана за сумою балів	6	8	5,5	5		
Зовнішня привабливість	19, 20, 21		34, 35, 36		8	10
Медіана за сумою балів	4	5	4	5		

із партнерів, неузгодженості та розбіжності, що виникають під час подружнього життя. Це можливо лише через зміну рольових установок та рольових очікувань стосовно свого партнера. До корекційної програми увійшло багато технік та методів інтегративної психології. Основними напрямками в корекції були рефлексія, навчання партнерів практиці конструктивного діалогу, усвідомлення почуттів та емоцій, екологічне винесення своїх неузгоджень партнеру.

Визначення понять «конфлікт» – «сварка», обґрунтоване вирішення неузгоджень та розбіжностей. Напрямок самоусвідомлення, самореалізації та виявлення чужих інтраектів та батьківських установок щодо подружнього життя. Також корекційна програма була розрахована на усвідомлення наявних життєвих та сімейних цінностей, вплив традицій, обрядів та інших стереотипів залежно від типу світогляда. Підвищення рівня ціннісних узгоджень.

Таким чином, запропонована нами корекційна програма складалася з таких основних блоків:

- 1) блок, спрямований на усвідомлення рольових сценаріїв у подружжі;
- 2) блок врахування типу світогляду подружжя;
- 3) блок визначення цінностей, як особистих, так і сімейних;
- 4) блок спостереження за життєвими сценаріями, визначення домінуючого драйверу в кожного з партнерів у подружній парі.

Основною метою нашого терапевтичного корекційного тренінгу було усвідомлення та зменшення у кожного з партнерів неузгодженості та розбіжності, що виникають під час подружнього життя. Це можливо лише через зміну рольових установок та рольових очікувань стосовно свого партнера.

До корекційної програми увійшло багато технік та методів інтегративної психології. Основними напрямками в корекції є рефлексія, навчання партнерів практиці конструктивного діалогу, усвідомлення почуттів та емоцій, екологічне винесення своїх неузгоджень партнеру. Визначення понять «конфлікт» – «сварка», обґрунтоване вирішення неузгоджень та розбіжностей. Напрямок самоусвідомлення, самореалізації та виявлення чужих інтраектів та батьківських установок щодо подружнього життя.

Також корекційна програма була розрахована на усвідомлення наявних життєвих та сімейних цінностей, впливу традицій, обрядів та інших стереотипів залежно від типу світогляда, підвищення рівня ціннісних узгоджень.

Як бачимо, після проведення формувальних впливів найбільш суттєво змінилися такі показники в багатьох сферах сімейного життя. Насамперед, ми можемо бачити вирівнювання між показниками очікування від партнера та особистими домаганнями кожного з партнерів, що призводить до зниження вимог згідно з рольовими установками.

Висновки. Спираючись на ці дані, ми бачимо зниження рольової адекватності як чоловіків, так і дружин у подружжях. Особисті домагання чоловіків та їх очікування від дружин у релігійних сім'ях більше, ніж у чоловіків у матеріалістичних родин. У чоловіків в родині з першої групи більше рольова адекватність, особливо в батьківських, емоційних та зовнішньої привабливості питаннях, знижену рольову адекватність вони мають у господарсько-побутових уявленнях. Жінки із цієї групи краще узгоджені з партнерами у соціальній та емоційній сферах, навпроти, жінки з релігійних сімей мають найбільш неузгоджені рольові уявлення.

Це спонукає нас припустити наявність особливостей у рольових уявленнях, обов'язках, можливості діалогу та способах вирішення конфліктної ситуації у сім'ях з різними типами світогляду. Партнеризм матеріалістичним типом більш відкриті до діалогу та рольова адекватність у цих партнерів більша, і, отже, рольові очікування чоловіка або дружини на особисте виконання певних рольових обов'язків відповідають уявленням чоловіка та дружини щодо ролі партнера в сімейних стосунках.

Пари з релігійних сімей найчастіше дотримуються міфу «щаслива дружна родина», що призводить до замовчування своїх невдоволень та уникненню можливості конфлікту. Наростаюче напруження між партнерами відображається на психоемоційному мікрокліматі родини, позначається на внутрішньому стані кожного з партнерів та навіть сприяє виникненню психосоматичних захворювань.

У сім'ях з матеріалістичним типом світогляду в питаннях матеріального забезпечення в родині спостерігається егалітарний тип відносин, однак щодо інших рольових уявлень та обов'язків спостерігається традиційний історично-встановлений гендерний розподіл обов'язків. Це помітно в господарсько-побутовій сфері, вихованні дітей та створенні емоційно-психологічно комфортного мікроклімату в родині.

У даному дослідженні ми змогли виявити та виділити деякі патерни поведінки, що сприяють зростанню неузгодженості, а тому з'являється ризик виникнення конфлікту. До цього відноситься:

1) зниження або взагалі відсутність взаєморозуміння між партнерами подружжям;

2) невідповідність рольових уявлень щодо до очікувань від шлюбу;

3) виховання в розрізненних батьківських субкультурах;

4) боротьба за лідерство, агресивне самоствердження одного з подружжя

5) роль жертви» у прояві особистості іншого партнера.

Узагальнюючий аналіз сфер сімейних цінностей дає нам можливість виявити локалізацію цих розбіжностей у сімейному житті.

I – порушення сімейної гармонії, а саме відсутні взаєморозуміння, співпраця, порушена морально-психологічна основа шлюбу, що спричиняє конфлікти, які носять затяжний, хронічний характер.

II – домінування, що виявляється у прагненні одного із подружжя взяти владу у свої руки, керувати подружніми стосунками; відстоювати свою перевагу, посилювати значення своєї відповідальності за членів сім'ї, які займають нижчий статус.

III – вимушена жертвовність, особливо у жінок, що виявляється у схильності бути об'єктом нападу, бути залежними від життєвих обставин, що стимулює формування невпевненості, почуття самотності, непотрібності, невдоволення собою та життям взагалі.

Одним із напрямків практичної діяльності психолога є консультативна робота з подружжям, допомога у виявленні та вирішенні неузгоджень, що виникли у сімейному житті. Для підвищення ефективної роботи можна рекомендувати:

1. Для початку психолог-консультант, в загальноприйнятому порядку, створює атмосферу доброзичливих та довірливих стосунків із клієнтами. Він зобов'язаний зберігати таємницю клієнта, поважати його особистість, ставитися з повагою до всіх його проблем, повністю виключати суб'єктивно-оціночні висловлювання та відмовитися від застосування прямого виховного тиску

2. Надавати психологічну допомогу подружжю із застосуванням інтегративних методів психології з тим, щоб урахувати їх ціннісно-орієнтаційну єдність.

3. Психологічне консультування з парою рекомендуємо чергувати з індивідуальною психотерапією кожного із них.

4. Рольові очікування краще корегувати із застосуванням психологічних практик, що передбачають роботу з гармонізацією різних сфер життя кожного з подружжя (колесо балансу).

5. Рольові очікування змінюються тим швидше, чим глибше усвідомлені кожним із

подружжя першоджерела виникнення рольових настанов у шлюбі.

6. Корекція в подружніх стосунках рольових уявлень буде відбуватися більш ефективніше при урахуванні соціального, економічного та професійного статусу подружжя.

7. Для поліпшення ефективності корекційної роботи слід спиратися на домінуючі стратегії поведінки подружжя в конфлікті.

8. Ключовими в роботі з парою є механізми психологічного захисту партнерів та способи задоволення ними потреб у подружній парі.

9. Найбільш дієвими є асоціативні методи роботи з подружжям.

10. Перед терапевтом стоїть завдання розпізнати порушення в сімейній структурі і усунути їх шляхом корекційного втручання: в сім'ях необхідно дотримуватися чітких меж між поколіннями, сфери компетенції мають бути розподілені ієрархічно, внутрішня структура має бути м'яко пристосована до власного циклу розвитку і до зовнішнього оточення. Якщо сім'я відхиляється від цих норм, то її функціонування є дисгармонійним внаслідок будь-яких змін зовнішніх умов, що виражається в порушеннях, які приймають форму симптомів.

11. Аналізуючи структуру конкретної сім'ї, необхідно дослідити склад сім'ї; зупинитися на різних рівнях сімейних підсистем (вся сім'я в цілому, підсистема батьків, дитяча підсистема, індивідуальні підсистеми); описати структуру сім'ї з точки зору її основних параметрів (згуртованість, ієрархія, гнучкість, зовнішні і внутрішні межі, рольова структура сім'ї); дати оцінку характеру структурних проблем (міжпоколінні коаліції, реверсія ієрархії, тип незбалансованості сімейної структури).

12. У роботі з подружніми парами психолог має допомогти визначити внутрішні та зовнішні межі у стосунках. Надати рекомендації щодо оптимального вибудовування цих меж. Адекватно функціонуючі сім'ї володіють рисами визначеності з тих чи інших питань та водночас вони досить гнучкі, щоб сім'я могла успішно виконувати функції у відповідності до стадій життєвого циклу сім'ї.

13. Психологу бажано розширювати свою теоретичну базу, а також загальний кругозір, що дасть змогу йому краще зрозуміти проблеми у внутрісімейних стосунків, надасть визначеності стосовно поведінки інших членів сім'ї з різних позицій.

Кожна подружня пара являє собою унікальну неповторну соціальну групу, що має характеристики, які притаманні різним типам світогляду. Коли до психолога звертається

подружжя, то одним із початкових проявів має бути питання про те, чи до зустрічі партнери вже намагалися щось робити самостійно для вирішення питань, що виникають у їхніх міжособистісних стосунках. Розібратися у стосунках та інших проблемах сім'ї за допомогою книжок, порад інших пар або батьків, а

іноді і рухаючись інтуїтивно, подружжя може досягти певних результатів. Однак кваліфікована психологічна допомога, ґрунтуючись на наукових та практичних знаннях щодо етапів життя сім'ї, її функцій, кризи та інших теоретичних положень сімейної психології, дасть набагато кращі ефекти.

Література:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи : монография. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 436 с.
2. Альошина Ю.Е., Данилін До Е., Дубовская Е.М. Сімейне та індивідуальне консультування. Москва : В-во МГУ, 1989. URL: http://psycentre26.ru/docs/iPSID/books/AleshinaU_IndiSemPsyhKons.pdf.
3. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. Київ : МАУП, 2001. 96 с.
4. Біблія, переклад Івана Огієнка, Українське Біблійне Товариство. URL: <https://bibleonline.ru/bible/ubio/>.
5. Кравець В. Психологія сімейного життя : в 2-х ч.-Тернопіль, 1995. 695 с.
6. Шнейдер Л.Б. Семья и брак в истории общества: качественная и количественная эволюция семейных отношений. *Психология семейных отношений. Курс лекций*. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000.
7. Максимова Н.Ю. Сімейне консультування : навч. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2011. С. 302.
8. Парсонс Т. Новий аналітичний підхід до теорії соціальної стратифікації. *Про структуру соціальної дії*. Москва : Академ.проект, 2000.
9. Фотеева Є.В. Образи чоловіка і дружини: стереотипи повсякденної свідомості. Сім'я в уявленні сучасної людини. Москва : ІС АН, 1990.
10. Караханова Т.М. Домашня праця і побут міських жителів: 1965–1998 рр. *Соціологічний журнал*. 1999. № 3/4. С. 110–115.
11. Практикум із загальної, експериментальної і прикладної психології / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевського та ін. ; під заг. ред. А.А. Крилова.
12. Сімейні конфлікти: Погляд Православного священика / П.Ш. Гумеров. Москва : Основи православної культури, 2010. С. 69–90.
13. Українське суспільство: моніторинг соціальних змін : збірник наукових праць, заснований інститутом соціології НАН України. Випуск 7(21). ISSN 2409-1103 2020.
14. Психосоматична медицина: Принципи та застосування / Ф. Александер, С. Шишкін, А. Боквилов та ін. Москва : ІСІ, 2016.
15. Помиткіна Л.В., Злагодух В.В., Хімченко Н.С., Погорільська Н.І. Психологія сім'ї. Київ, 2010.
16. URL: <https://azbyka.ru/pravkurs>.
17. URL: <http://www.blagovest-info.ru/>.
18. URL: <http://pravoslavnye.org.ua/>.

References:

1. Andreeva, T.V. (2005). *Psikhologiya sovremennoy sem'i* [Psychology of the modern family]. Monograph. Saint Petersburg [in Russian].
2. Aleshina, Yu.E., Danilin, D.E., Dubovskaya, E.M. (1989). *Semeynoe i individual'noe konsul'tirovanie* [Family and individual counseling]. Retrieved from: http://psycentre26.ru/docs/iPSID/books/AleshinaU_IndiSemPsyhKons.pdf. Moscow: v-vo MGU [in Russian].
3. Bondarchuk, O.I. (2001). *Psikhologhiia sim'i* [Family psychology]. Course of lectures. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
4. Bibliia [Bible]. (Ivan Ohienko, Trans). *Ukrainske Bibliine Tovarystvo – Ukrainian Bible Society*. Retrieved from <https://bibleonline.ru/bible/ubio/> [in Ukrainian].
5. Kravets, V. (1995). *Psikhologhiia simeinoho zhyttia* [Psychology of family life]. Ternopil [in Ukrainian].
6. Shneyder, L.B. (2000). *Sem'ya i brak v istorii obschestva: kachestvennaya i kolichestvennaya evolyutsiya semeynykh otnosheniy*. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy* [Family and marriage in the history of society: qualitative and quantitative evolution of family relations. Psychology of family relations]. Course of lectures. Moscow : EKSMO-Press [in Russian].
7. Maksymova, N.Yu. (2011). *Simeine konsultuvannia* [Family counseling]. Kyiv : DP «Vyd. dim «Personal» [in Ukrainian].
8. Parsons, T. (2000). *Novyi analitychnyi pidkhid do teorii sotsialnoi stratyfikatsii* [A new analytical approach to the theory of social stratification]. Moscow. Akadem.proekt [in Ukrainian].
9. Foteeva, Ye.V. (1990). *Obrazy cholovika i druzhyny: stereotypy povsiakdennoi svidomosti. Simia v uiavlenni suchasnoi liudyny* [Images of husband and wife: stereotypes of everyday consciousness. Family in the imagination of modern man]. Moscow : IS AN [in Ukrainian].

10. Karakhanova, T.M. (1999). Domashnia pratsia i pobut miskykh zhyteliv: 1965-1998 rr. [Domestic work and life of urban residents: 1965-1998]. *Sotsiolohichnyi zhurnal – Sociological Journal*, 3/4, 110-115 [in Ukrainian].
11. Baly, V.D., Haida, V.K., Herbachevskoho, V.K. *Praktykum iz zahalnoi, eksperymentalnoi i prykladnoi psykholohii* [Workshop on general, experimental and applied psychology]. A.A. Krylova (Ed.) [in Ukrainian].
12. Humerov, P.Sh. (2010). *Simeini konflikty: Pohliad Pravoslavnoho sviashchenyka* [Family conflicts: The view of the Orthodox priest]. Moscow: *Osnovy pravoslavnoi kultury* [in Ukrainian].
13. *Ukrainske suspilstvo: monitorynh sotsialnykh zmin* [Ukrainian Society: Monitoring Social Change] (2020). *Zbirnyk naukovykh prats zasnovanyi instytutom sotsiolohii NAN Ukrainy – Collection of scientific papers established by the Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 7 (21) [in Ukrainian].
14. Aleksander, F., Shyshkin, S.L., Bokovykov, A.M., Starovoitov, V.V. (2016). *Psykhosomatychna medytyna: Pryntsypy ta zastosuvannia* [Psychosomatic medicine: Principles and applications]. Moscow: ISI [in Ukrainian].
15. Pomytkina, L.V., Zlahodukh, V.V., Khimchenko, N.S., Pohorilska, N.I. (2010). *Psykhologhiia sim'i* [Family Psychology]. Kyiv [in Ukrainian].
16. *Pravoslavnyy internet-kurs* [Orthodox internet course]. Retrieved from: <https://azbyka.ru/pravkurs> [in Russian].
17. *Blagovest-info* [Blagovest-info]. Retrieved from: <http://www.blagovest-info.ru/> [in Russian].
18. *Ofitsiinyi sait Ukrainskoi Pravoslavnoi Tserkvy* [Official site of the Ukrainian Orthodox Church]. Retrieved from: <http://pravoslavye.org.ua/> [in Russian].

УДК 159.99

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.14>**Павло НЕСТЕРЕНКО**

аспірант факультету психології і соціальної роботи, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2, м. Ніжин, Чернігівська область, Україна, 16600
ORCID: 0000-0002-8252-6879

Pavlo NESTERENKO

Postgraduate Student at the Faculty of Psychology and Social Work, Nizhyn Mykola Gogol State University, 2 Graftska str., Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine, 16600
nesterenkopavlo@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8252-6879

**ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДУШІ
ЯК ПРЕДМЕТУ ПСИХОЛОГІЇ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ
М. ГРОТА****HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH
OF THE SOUL AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGY
IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF M. GROT**

Мета роботи. Головною метою є аналіз психологічної ідеї феномену душі як предмету психології у науковій творчості видатного вітчизняного психолога М. Грота.

Методологія. Методологією даного дослідження є сукупність наукових принципів, за допомогою яких можна краще зрозуміти та осягнути складність, глибину та багатогранність психологічних ідей М. Грота. Методологічною основою даної статті є принципи науковості, системності, об'єктивності та історизму.

Принцип науковості, що автор застосовує у статті, потребує використання концепцій, напрацювань, ідей та здобутків як дореволюційної, так і сучасної історіографії при вивченні наукової діяльності М. Грота.

Принцип системності. Згідно із цим принципом науковий спадок М. Грота розглядається автором як система, як сукупність психологічних елементів.

Принцип об'єктивності полягає в розкритті взаємозв'язку історичних фактів, у використанні максимально можливої повноти історичних джерел для вивчення наукової творчості М. Грота.

Принцип історизму вимагає вивчення життя і діяльності М. Грота у зв'язку з історичними явищами його епохи, з урахуванням конкретно-історичних обставин його життєвого шляху.

Наукова новизна. На основі психологічних ідей М. Грота автором доведено, що предметом наукової психології є душа. Тобто психологія – це наука про душу. Душа – це предмет психології, універсальна категорія, яка об'єднує в собі все психічне буття людини, це інтегратор психіки, свідомості, позасвідомого, вищих пізнавальних психічних процесів тощо. Душа – це відпочаткова цілісність внутрішнього світу людини. Дух – це сила душі, її енергія. Психологія – це система наук про душу, закономірності формування та існування душевних процесів і станів людини.

Висновки. Автор приходять до висновку, що майбутнє сучасної психологічної науки – це повернення до початкового предмету «душа», бо, дійсно, психологія – це наука про душу. Душа як теоретико-методологічна проблема сучасної психології вирішується зверненням до наукової творчості М. Грота. Психологічні ідеї М. Грота як ніколи актуальні для психології саме зараз, коли формується нова парадигма психології сучасної людини.

Ключові слова: душа, історія психології, психологія майбутнього, предмет психології, М. Грот.

Purpose. The main aim is to analyze the psychological idea of the phenomenon of the soul as a subject of psychology in the scientific work of the outstanding domestic psychologist M. Grot.

Methodology. The methodology of this study is a set of scientific principles by which we can better understand the complexity, depth and versatility of psychological ideas of M. Grot. The methodological basis of this article is the principles of scientificity, systematics, objectivity and historicism.

The principle of scientificity, which the author applies in the article, requires the use of concepts, developments, ideas and achievements of both pre-revolutionary and modern historiography in the study of scientific activities of M. Grot.

The principle of systematization. According to this principle, the scientific heritage of M. Grot is considered by the author as a system, as a set of psychological elements.

The principle of objectivity is to reveal the relationship of historical facts, to use the maximum possible completeness of historical sources to study the scientific work of M. Grot.

The principle of historicism requires the study of the life and work of M. Grot in connection with the historical phenomena of his era, taking into account the specific historical circumstances of his life.

Originality. *Based on the psychological ideas of M. Grot, the author proves that the subject of scientific psychology is the soul. That is, psychology is the science of the soul. The soul is a subject of psychology, a universal category that unites all the mental existence of man, it is an integrator of the psyche, consciousness, unconsciousness, higher cognitive mental processes, and so on. The soul is the original integrity of the inner world of man. Spirit is the power of the soul, its energy. Psychology is a system of sciences about the soul, patterns of formation and existence of mental processes and human states.*

Conclusions. *The author concludes that the future of modern psychological science is a return to the original subject of "soul", because indeed, psychology is the science of the soul. The soul as a theoretical and methodological problem of modern psychology is solved by turning to the scientific work of M. Grot. M. Grot's psychological ideas are more relevant than ever for psychology right now, when a new paradigm of modern human psychology is being formed.*

Key words: *soul, history of psychology, psychology of the future, subject of psychology, M. Grot.*

Постановка проблеми. Історико-психологічні дослідження мають велике значення. Вони допомагають вирішити багато суттєвих психологічних запитань (М. Грот): представити у всій повноті та цілісності хід розвитку психологічної науки, прослідкувати виникнення, взаємодію та протидію різноманітних наукових напрямів та ідей, проаналізувати динаміку уявлень про людську психіку на різних етапах розвитку психології [18, с. 115].

У другій половині XIX ст. М. Грот писав: «Вивчення історії психології є в той же час вивченням шляху до розв'язання багатьох суттєвих психологічних проблем» [4, с. 52]. Пройшло декілька століть, і ім'я великого вченого М. Грота почали забувати... XXI століття характерне для історії психології тим, що вона звертається до забутих або маловідомих імен психологів, які здійснили вагомий внесок у розвиток психологічної науки, але були несправедливо забуті чи недооцінені нашими сучасниками. Дослідник А. Костригин говорить, що це явище в історії психології є «позитивною тенденцією, тому що у вітчизняній та зарубіжній психології існує ще достатньо багато пробілів, неосмислених концепцій і недооцінених мислителів, це відбувалося з різних причин, більшою мірою тому, що ідеї і погляди того чи іншого вченого були несвоєчасними або такими, що не відповідали домінуючим переконанням. Повернення цих імен і їх наукового шляху – одна із головних задач історії психології» [15, с. 4–5].

Ще один із важливих аргументів на користь історико-психологічних досліджень наводить українська дослідниця М. Бойправ. За М. Бойправ, історія психології – «це важливе джерело одержання психологічних фактів, пізнання законів, з'ясування принципів, логіки побудови науки, знаходження рушійних сил історико-психологічного процесу» [2, с. 4]. Тобто для того, щоб сучасна психологічна наука розвивалася, успішно вирішувала наукові проблеми та рухалася вперед, вона пови-

нна враховувати результати попередніх наукових досягнень і відкриттів у сфері психології. Історико-психологічне дослідження допомагає отримати нові наукові факти, а також здійснити комплексні аналіз та опис наукової діяльності науковців-психологів [18, с. 116].

Український історик психології В. Роменець наголошує теж на важливості та актуальності історико-психологічних досліджень і говорить, що «історія психології – пам'ять, евристична основа й совість цієї науки. У переломні періоди, коли загострюються проблеми її поступального руху – теоретичного й практичного, вона з особливим інтересом звертається до своєї історії. Усвідомлення пройденого нею шляху сприяє появі творчих інсайтів, відкриває прогностичні начала цього шляху» [21, с. 28].

Серед несправедливо забутих імен у психологічній науці XIX ст., на превеликий жаль, є ім'я М. Грота. У даних тезах ми коротко звертаємося до наукової спадщини (бібліографії фундаментальних праць) видатного українського психолога і філософа Миколи Яковича Грота (1852–1899). Мета – подальше дослідження наукових поглядів М. Грота, яке дозволить вперше комплексно описати його творчу спадщину, а також визначити його місце та вклад у розвиток психології як в Україні, так і на теренах всього СНД [18, с. 116].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не дивлячись на важливість проблемних запитань і науково-філософських відкриттів М. Грота, ще й досі в психологічній науці відсутній систематичний аналіз його творчої спадщини та наукових здобутків. Вивченням біографії та творчого спадку М. Грота займався не дуже велике коло дослідників. Деякі біографічні дані представлені в наукових працях таких дослідників, як М. Бойправ (2002) [2], В. Роменець (1993) [21], А. Шебора (1911) [23], С. Прядкін (1899) [20], В. Шенрок (1899) [24], В. Івановський (1900) [12], П. Кулябка (1899) [16], А. Абрамов (1995) [1] та ін.

Перевідаються деякі роботи вченого (ключова бібліографія фундаментальних праць): «Сновидіння як предмет наукового аналізу» [3], «Джордано Бруно и пантеизм» [6], «О душе в связи с современными учениями о силе» [7], «Значение чувства в познании и деятельности человека» [8], «Основные моменты в развитии новой философии» [9].

У 2002 році у м. Ніжині українська дослідниця М. Бойправ видала монографію «М.Я. Грот: психологічні погляди та освітня діяльність» [2]. Як зазначає М. Бойправ у передмові до свого дослідження, М. Грот був без перебільшення Великим науковцем та дуже талановитою людиною: «Наукова розвідка присвячена життю, творчій діяльності та психологічним поглядам видатного вітчизняного вченого, мислителя, письменника другої половини XIX ст., професора і керівника кафедр філософії Ніжинського історико-філологічного інституту (1876–1883), Одеського і Московського університетів (1883–1899), засновника і редактора першого в Росії спеціального журналу «Вопросы философии и психологии», керівника Московського товариства психологів, автора оригінальних концепцій розвитку пізнавальних процесів, почуттів, емоційно-морального розвитку особистості» [2].

Актуальність дослідження. Психологія – це наука про душу. Але де ж душа як предмет сучасної наукової психології? Душу витіснили психіка, свідомість, позасвідоме, поведінка, тощо. Так фактично з 1879 року, коли В. Вундт вперше в світі відкрив експериментальну лабораторію психології, виникла криза в психологічній науці, яка триває і по цей час. Дослідник А. Двойнін говорить, що «практично з моменту усвідомлення психологією себе в якості окремої науки відчуття кризи не покидає багатьох вчених. Історія кризових діагнозів, які ставилися психології протягом усього періоду її розвитку, показує, що сама проблема кризи в психології давно стала традиційною темою наукових пошуків і отримала риси так званих вічних проблем нашої науки» [11, с. 45]. Тобто криза в психології стала «вічною проблемою» і обумовлена вона тим, що психологи не визнають та не досліджують дійсний початковий предмет психологічної науки – душу. У психології весь час відбувається редукція душі до психіки чи інших психічних явищ, що не вирішує, а лише поглиблює наукову кризу.

У своїй праці «Діалог у практичній психології. Наука про душу» дослідниця Т. Флоренская зазначає, що університетська система підготовки майбутніх психологів не може допомогти вирішити душевні проблеми, якщо

«болить душа», не тільки самих спеціалістів, але і їхніх клієнтів. «В психологію мене привели пошуки виходу з бентежного стану душі. Я відчувала, що так не повинно бути, що в мені щось негаразд і наука психологія повинна мені допомогти. Але лекції і семінари з психології в МДУ не стосувалися моїх душевних проблем: умовні рефлексії, відчуття, сприйняття, пам'ять, увага, почуття – все це в окремих главах, між якими я не могла знайти внутрішнього зв'язку. «Психологія» в перекладі з грецького – «наука про душу». Але та психологія, яку ми проходили, була явно наукою без душі. Вона старанно рівнялася на природознавство, в якому бачила зразок науковості, перетворюючи людину в механічну систему» [22, с. 3].

Ми вважаємо актуальним звернутися до наукової творчості психолога М. Грота, а саме до його праці «Про душу у зв'язку з сучасними ученнями про силу» (1886) та статті «Життєві задачі психології» з метою віднайти теоретико-методологічний шлях для подальшого дослідження душі людини як предмету психології та психологічного феномену. Тобто ми вважаємо, що психологічні ідеї М. Грота можуть бути використані як теоретико-методологічна основа для побудови і розвитку сучасної психологічної науки та виведення її з кризи за допомогою повернення до початкового предмету психології – душі людини. Бо без науково-психологічного розуміння душі сучасний психолог не може зрозуміти особистість клієнта.

Методологія дослідження. За Т. Корніловою та С. Смирновим, методологія – це «особлива форма рефлексії, самосвідомості науки (особливий рід знання про наукове знання), яка включає аналіз передумов і основ наукового пізнання (передусім філософсько-світоглядних), методів, способів організації пізнавальної діяльності; виявлення зовнішніх і внутрішніх детермінант процесу пізнання, його структури; критичну оцінку одержуваних наукою знань, визначення історично конкретних меж наукового пізнання при даному способі його організації (Юдин, 1978)» [14, с. 12]. Можна погодитися з авторами, методологія – це не просто сукупність методів, методологією можуть виступити наукові теорії-парадигми та система принципів наукового пізнання тощо.

Методологією нашого дослідження є сукупність наукових принципів за допомогою яких можна краще зрозуміти та досягнути складності, глибини та багатогранності психологічних ідей М. Грота. Методологічною основою даної статті є принципи науковості, системності, об'єктивності та історизму.

Принцип науковості, згідно з українським дослідником В. Медяником, передбачає «правдиву інтерпретацію історичних явищ, знайомство з різними поглядами вчених та сучасними науковими розробками» [17, с. 42]. Цей принцип потребує використання концепцій, напрацьовань, ідей та здобутків як дореволюційної, так і сучасної історіографії при вивченні наукової діяльності М. Грота.

Принцип системності. За Т. Корніловою та С. Смирновим, цей принцип наукового дослідження означає «розгляд будь-якого предмета наукового аналізу з конкретних позицій: виділення складових елементів системи та структурно-функціональних зв'язків (причому не зведених до каузальних), обґрунтування її рівнів та системоутворюючих факторів, єдності та функцій, стабільності та управління» [14, с. 268]. Тобто науковий спадок М. Грота розглядається нами як система, як сукупність елементів (психологічних ідей), вивчення яких передбачає застосування теоретичних методів дослідження.

Принцип об'єктивності полягає в розкритті взаємозв'язку історичних фактів, у використанні максимально можливої повноти історичних джерел для вивчення наукової творчості М. Грота. За О. Івакіним, «головне в принципі об'єктивності – це спрямованість на те, щоб зрозуміти світ і будь-яку складову його частину такими, які вони були, є чи можуть бути» [13, с. 99].

Одним із основоположних правил пізнавальної діяльності є **принцип історизму**. За В. Медяником, принцип історизму «передбачає цілісне і всебічне дослідження історичних джерел та історіографічних фактів у діалектичному розвитку, з урахуванням історичної обстановки, історичного досвіду, уроків історії і у взаємозв'язку одне з одним» [17, с. 41–42]. У нашому дослідженні принцип історизму вимагає вивчення життя і діяльності М. Грота у зв'язку з історичними явищами його епохи, з урахуванням конкретно-історичних обставин його життєвого шляху. Саме цей принцип дозволяє розглянути психолого-наукову діяльність та життя М. Грота в їх розвитку, динаміці та змінах.

Виклад основного матеріалу. За українським дослідником М. Папучею, «розвиток особистості являє собою, безсумнівно, найскладніше явище в світі, який ми знаємо» [19, с. 85]. Це дійсно так. Але саме душа людини та її розвиток – це загадковий феномен, який ще й досі не розгаданий психологією. Ми вважаємо, що душа, яка дає можливість людині стати особистістю, та розвиток людської душі, і являють собою найскладніше

явище у світі, яке потребує комплексного науково-психологічного дослідження.

Для початку потрібно дати визначення, що називається душею. У класичному університетському словнику для підготовки психологів «Психологічний словник» за ред. А. Петровського та М. Ярошевського, говориться, що душа – це «поняття, яке відображає історично змінні погляди на психіку людини і тварин. ... Виникнення поняття душі пов'язано з анімістичними уявленнями первісної людини, яка примітивно-матеріалістично витлумачувала сон, непритомність, смерть і т.д.» [25, с. 112]. Це визначення є застарілим для сучасної психології. Також досліджуючи працю М. Грота «Про душу у зв'язку з сучасним вченням про силу», ми так і не знайшли авторську дефініцію та розуміння явища душі психологом М. Гротом, але саме на основі психологічних ідей М. Грота, ми хочемо запропонувати власне визначення феномену душі, як предмету психологічної науки.

За М. Гротом, «історія людської думки і життя вчить нас, що ствердження або заперечення існування душі в людині завжди накладало печать на все світоспоглядання людства, на всю будову його ідей, почуттів, стремлень і дій» [10, с. 161]. Тобто визнання або заперечення спеціалістом феномену душі накладає свій відбиток на світогляд та розуміння людської природи психологом.

Проблема душі є особливою для психології та людства в цілому, бо вона зачіпає «найдорожчі, найбільш священні і близькі для людського серця «інтереси життя» [10, с. 162]. Спираючись на психологічні роздуми М. Грота, можна сказати, що сучасна психологія «без душі» – це філософія відчаю та песимізму. Вона схожа, за М. Гротом, на «філософію нашого часу, яка пропонує у якості результату для хворої думки у всьому зневіреного людства занурення в абсолютне Ніщо, в Нірвану» [10, с. 162].

Питання про душу може мати або позитивне або негативне рішення для психології. У випадку позитивного рішення психологи визнають наявність в людині духовного початку, тобто наявність духа в людському індивіді. У випадку ж негативного рішення, за М. Гротом, «весь світ ідеальних понять людської свідомості перетворюється в одну цілковиту гру уяви, у світ ілюзій і дозвільних вигадок поетів і філософів, захопчених «боягузливим марновірством» натовпу» [10, с. 161].

«Психологія повинна бути центральною наукою, наукою первинною і керуючою.» [5, с. 36] – говорить М. Грот. Винятковість та унікальність психології полягає в практич-

ній площині людського життя. За М. Гротом, «основна, найвища по своєму значенню і найбільш складна для виконання, задача людини в житті – оволодіти самим собою, бо через себе вона оволодіває і світом: підкорює собі, своїм ідеям та ідеалам природу та інші істоти. Всього цього вона досягає своїм розумом, серцем, волею» [5, с. 36].

Якщо ж психологія повинна бути головною наукою для людства, то і душа людини як предмет вивчення повинна бути основою, первинною задачею для дослідження науковців. ХХІ ст., а цих досліджень майже так і немає. М. Грот, говорячи про розвиток психології з дохристиянських та античних часів зазначає, що «термін «психологія» значить тільки «наука про душу» і ще ніякої вказівки на зміст цієї науки і прийоми її в собі не заключає. Тому-то про психологію і можна сказати, що вона вже існувала в ідеї і в основних елементах своїх принаймні чотири століття до Р. Хр. ... Чи набагато вона з того часу просунулася вперед, чого вона досягла, наскільки вона виконала роль, яка їй за правом належить ...?» [5, с. 37]. Відповідаючи на риторичні питання М. Грота, ми можемо констатувати, що, на жаль, психологія як наука про душу ще мало просунулася вперед, відбулася редукція, спрощення душі до душевних феноменів: психіки, свідомості, позасвідомого тощо, тобто досягнень у вивченні душі як цілісності, яка інтегрує в собі психіку, свідомість та інші душевні явища – майже немає, або якщо і є, то мало (ми особисто таких досліджень не знайшли). Але є надія, що в майбутньому психологія виконає свою ключову роль у розвитку і збереженні людства, та стане головною наукою – системою наук про закономірності існування, функціонування та розвитку душі особистості.

У своїй статті «Життєві задачі психології» М. Грот говорить, що «можлива наука, яка досліджує духовне життя людини. Ця

наука називається психологією, бо «псюхе» з грецького означає душа. Нехай психологія досліджує душу і душевні явища, стани, сили всіма доступними для людського розуму способами, як можна глибше і реальніше – на основі досвіду, але і не цураючись метафізичних побудов, не усуваючи а рїгїгї жодного поняття і жодного запитання з горизонту свого вивчення» [5, с. 58].

Ми впевнені, що коли предметом психології стане душа, то, словами М. Грота, «ми отримаємо в результаті справжню науку, а не тїнь її; не систему слів, хитромудрих термінів і беззмістовних схем, а дійсну сукупність фактів і їх пояснень» [5, с. 58].

Висновки. Отже, на основі психологічних ідей М. Грота ми приходимо до висновку, що предметом наукової психології є душа. Тобто психологія – це наука про душу. Душа – це предмет психології, універсальна категорія, яка об'єднує в собі все психічне буття людини, це інтегратор психіки, свідомості, позасвідомого, вищих пізнавальних психічних процесів тощо. Душа – це відпочаткова цілісність внутрішнього світу людини. Дух – сила душі, її енергія. Психологія – це система наук про душу, закономірності формування та існування душевних процесів і станів людини.

Майбутнє психології – це повернення до початкового предмету «душа», бо, дійсно, психологія – це наука про душу. Душа як теоретико-методологічна проблема сучасної психології вирішується зверненням до наукової творчості М. Грота. Психологічні ідеї М. Грота як ніколи актуальні для психології саме зараз, коли формується нова парадигма психології сучасної людини.

Отже, наукова творчість М. Грота повинна стати методологічною основою для дослідження феномену душі людини та побудови і розвитку сучасної психології як науки про душу.

Література:

1. Абрамов А. И. Грот Николай Яковлевич. *Сто русских философов. Библиограф. словарь.* Москва, 1995. С. 63–65.
2. Бойправ М.Д. М.Я. Грот : психологічні погляди та освітня діяльність : Монографія. Ніжин : НДПУ, 2002. 165 с.
3. Грот М.Я. Сновидіння як предмет наукового аналізу / Упорядник, автор вступної статті і коментарів М.Д. Бойправ. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 114 с.
4. Грот Н.Я. Основания экспериментальной психологии. *Вопросы философии и психологии.* 1895. № 30. С. 52.
5. Грот Н.Я. Жизненные задачи психологии. *Вестник НГУ. Серия : Психология.* Том 6, выпуск 1. 2012.
6. Грот Н.Я. Джордано Бруно и пантеизм. *Сочинения: в 4 т. Том 1* / ред. Мозговая Н.Г., Волков А.Г., авт. вступ. ст. Матюшко Б. К., указат. Туренко В.Э. Мелитополь : Издательский дом Мелитопольской городской типографии, 2013. С. 72–156.
7. Грот Н.Я. О душе в связи с современными учениями о силе. *Сочинения: в 4 т. Том 1* / ред. Мозговая Н.Г., Волков А.Г., авт. вступ. ст. Матюшко Б.К., указат. Туренко В. Э. Мелитополь : Издательский дом Мелитопольской городской типографии, 2013. С. 158–251.

8. Грот Н.Я. Значение чувства в познании и деятельности человека *Сочинения: в 4 т.* / ред. Мозговая Н.Г., Волков А.Г., авт. вступ. ст. Матюшко Б.К., указат. Туренко В. Э. Мелитополь : Издательский дом Мелитопольской городской типографии, 2013. С. 252–281.

9. Грот Н.Я. Основные моменты в развитии новой философии. *Сочинения: в 4 т.* Том 1 / ред. Мозговая Н.Г., Волков А.Г., авт. вступ. ст. Матюшко Б.К., указат. Туренко В.Э. Мелитополь : Издательский дом Мелитопольской городской типографии, 2013. С. 283–446.

10. Грот Н.Я. Сочинения в четырех томах. Том 1 / ред. Мозговая Н.Г., Волков А.Г., авт. вступ. ст. Матюшко Б.К., указат. Туренко В.Э. Мелитополь : Издательский дом Мелитопольской городской типографии, 2013.

11. Двойнин А.М. Кризис в психологии или внутри нас самих? *Вопросы психологии.* № 1. URL: [12. Ивановский В.Н. Очерк жизни и деятельности Н.Я. Грота. *Вопросы философии и психологии.* Т. 1\(51\). 1900. С. 47.](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45674422/%D0%94%D0%B2%D0%BE%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BD_%D0%9A%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D1%81_%D0%B2_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3.pdf?1463432284=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D45674422.pdf&Expires=1615277668&Signature=eG-3cQ3gc-nU1OiBx3HUoI2BZokpi3gQQCAIq~71zW4N-q6uqDbeG7sK2UuUFRmtwHec-tqXAKAF0xhoKKEv7T2Ds22DU9mckoPIn5Q8IJEfd62fbuley611yB23tJIo3rGrALs5wRWximYgyrQSZaw1ZdNI6C5mPSXtU~E-s1Zc~CVQaYR8F8cDvDfqn5-90q16QAah~jzOxMaiMGVFHfSHioMx7hgP054FMDsEuswUtyEEGzYTYjvFh0U9sXQVh3aPk5CTDpBjdT-96Znqp7lzar1Nzrm~47fqUD92TkAMBaf0yDEHTyGesowSvY~y~s8fcqBY4wr6s92EF5uvYw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA (дата звернення: 14.03.2021).</p></div><div data-bbox=)

13. Івакін О.А. Об'єктивність як неодмінний принцип пізнання. *Актуальні проблеми держави і права.* URL: <http://www.apdp.in.ua/v29/20.pdf> (дата звернення: 19.11.2021).

14. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 320 с.

15. Костригин А.А. Актуальность философско-психологического наследия В.А. Снегирева для современной психологии : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.01. Ярославль, 2019. 210 с. URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document13766.pdf> (дата звернення: 13.03.2021).

16. Кулябка П.С. Памяти Николая Яковлевича Грота. *Научное обозрение.* № 9. Одесса, 1899. С. 46–50.

17. Медяник В.Ю. Підприємницька, наукова та громадсько-політична діяльність М.Ф. Фон Дітмара (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. на здоб. наук. ст. канд. іст. наук : 07.00.01. Дніпро, 2016. 254 с. URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/ndc/dissertations/D08.051.14/dissertation_5847b591863af.pdf (дата звернення: 26.07.2021).

18. Нестеренко П.О. Психологічна концепція сновидінь М. Грота: історико-психологічний аналіз. *Габітус. Науковий журнал.* Випуск 24. Том 1. Видавничий дім «Гельветика». URL: http://habitus.od.ua/journals/2021/24-2021/part_1/22.pdf (дата звернення: 27.07.2021).

19. Папуча М.В. Проблемы психологии индивидуального развития. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2008. 384 с.

20. Прядкин С.Н. Две преждевременные смерти (В.Г. Васильевский и Н.Я. Грот). *Филологические записки.* Вып. 3-4. 1899. С. 1–13.

21. Роменец В.А. История психологии : XVII столетия. Эпоха просвещения. Київ : Либідь, 2006. 1000 с.

22. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. Наука о душе. URL: http://www.biographicalcounselling.ru/biograficheskaya_rabota/library/library_to_read/Florenskaya_Dialog_v_prakticheskoy_psihologii.pdf (дата звернення: 14.03.2021).

23. Шебора А. Из юношеских лет Н.Я. Грота. *Николай Яковлевич Грот в очерках, воспоминаниях и письмах.* Санкт-Петербург, 1911. С. VII–XXV.

24. Шенрок В.И. Воспоминания о Н.Я. Гроде. *Исторический вестник.* Т. 77. № 9. 1899. С. 853–873.

25. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

References:

1. Abramov A. I. (1995). *Grot Nikolay Yakovlevich. Sto russkikh filosofov. Bibliograf. slovar' [Grot Nikolay Yakovlevich. One Hundred Russian Philosophers. Bibliographer dictionary].* Sost. Sukhov. Moskva. [in Russian].

2. Boyprav M. D. (2002). *M. Hrot: psykhologichni pohlyady ta osvityni diyal'nist': Monohrafiya [M. Grot: psychological views and educational activities: Monograph].* Nizhyn: NDU. [in Ukrainian].

3. Hrot M. (2009). *Snovydinnya yak predmet naukovoho analizu [Dreams as a subject of scientific analysis].* Uporyadnyk, avtor vstupnoyi statti i komentariv M.D. Boyprav. Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholya. [in Russian].

4. Grot N. (1895). *Osnovaniya eksperimental'noy psikhologii [Foundations of experimental psychology].* *Voprosy filosofii i psikhologii (30).* [in Russian].

5. Grot N. (2012). Zhiznennyye zadachi psikhologii [Life tasks of psychology]. *Vesnik NGU. Seriya: Psikhologiya. Tom 6, vypusk 1*. [in Russian].
6. Grot N. (2013). Dzhordano Bruno i panteizm [Giordano Bruno and pantheism]. *Sochineniya: v 4 t. Tom 1*. Red. Mozgovaya N. G., & Volkov A. G., avt. vstup. st. Matyushko B. K., ukazat. Turenko V. E. Melitopol': Izdatel'skiy dom Melitopol'skoy gorodskoy tipografii. [in Russian].
7. Grot N. (2013) O dushe v svyazi s sovremennymi ucheniyami o sile [On the soul in connection with modern teachings about strength]. *Sochineniya: v 4 t. Tom 1*. Red. Mozgovaya N. G., & Volkov A. G., avt. vstup. st. Matyushko B. K., ukazat. Turenko V. E. Melitopol': Izdatel'skiy dom Melitopol'skoy gorodskoy tipografii. [in Russian].
8. Grot N. (2013). Znachenіye chuvstva v poznaniі i deyatel'nosti cheloveka [he meaning of feeling in knowledge and human activity]. *Sochineniya: v 4 t. Tom 1*. Red. Mozgovaya N. G., & Volkov A. G., avt. vstup. st. Matyushko B. K., ukazat. Turenko V. E. Melitopol': Izdatel'skiy dom Melitopol'skoy gorodskoy tipografii. [in Russian].
9. Grot N. (2013). Osnovnyye momenty v razvitiі novoy filosofii [Main moments in the development of new philosophy]. *Sochineniya: v 4 t. Tom 1*. Red. Mozgovaya N. G., & Volkov A. G., avt. vstup. st. Matyushko B. K., ukazat. Turenko V. E. Melitopol': Izdatel'skiy dom Melitopol'skoy gorodskoy tipografii. [in Russian].
10. Grot N. (2013). *Sochineniya v chetyrekh tomakh. Tom 1 [Works in four volumes. Volume 1]*. Red. Mozgovaya N.G., Volkov A.G., avt. vstup. st. Matyushko B.K., ukazat. Turenko V.E. / N. YA. Grot, Melitopol': Izdatel'skiy dom Melitopol'skoy gorodskoy tipografii. [in Russian].
11. Dvoynin A. M. *Krizis v psikhologii ili vnutri nas samikh? [Crisis in psychology or within ourselves?]* / *Voprosy psikhologii. №1*. Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45674422/%D0%94%D0%B2%D0%BE%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BD_%D0%9A%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D1%81_%D0%B2_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3.pdf?1463432284=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D45674422.pdf&Expires=1615277668&Signature=eG-3cQ3gc-nU1OiBx3HUoI2BZokpi3gQQCAIg~71zW4N-q6uqD-beG7sK2UuUFRmtwHec-tqXAKAF0xhoKKEv7T2Ds22DU9mckoPIn5Q8IJEfd62fbuley611yB23tJIo3rGrALs5wRWximYgyrQSZaw1ZdN16C5mPSXtU~E-s1Zc~CVQaYR8F8cDvDfqn5-90q16QA-ah~jzOxMaiMGVfHfSHioMx7hgP054FMDsEuswUtyEEGzYTYjvFh0U9sXQVh3aPk5CTDpB-jdT-96ZNqp71zar1Nzrm~47fqUD92TkAMBaf0yDEHTyGesowsvY~y~s8fcqBY4wr6s92EF5uvYw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA [in Russian].
12. Ivanovskiy V. N. (1900). Ocherk zhizni i deyatel'nosti N.YA. Grota [Essay on the life and work of N.Ya. Grot]. *Voprosy filosofii i psikhologii. T. 1 (51)*. [in Russian].
13. Ivakin O. A. Ob'yektyvnist' yak neodminnyy pryntsyp piznannya [Objectivity as an indispensable principle of cognition]. *Aktual'ni problemy derzhavy i prava*. (n.d.). *apdp.in.ua*. Retrieved from <http://www.apdp.in.ua/v29/20.pdf> [in Ukrainian].
14. Kornilova T. V., & Smirnov S. D. (2008). Metodologicheskiye osnovy psikhologii [Methodological foundations of psychology]. SPb.: Piter. [in Russian].
15. Kostrigin A. A. (2019). *Aktual'nost' filosofsko-psikhologicheskogo naslediya V.A. Snegireva dlya sovremennoy psikhologii [The relevance of the philosophical and psychological heritage of V.A. Snegireva for modern psychology]*: dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk. Candidate's thesis. Yaroslavl'. (n.d.). *ipras.ru*. Retrieved from <http://www.ipras.ru/engine/documents/document13766.pdf> [in Russian].
16. Kulyabka P. S. (1899). Pamyati Nikolaya Yakovlevicha Grota [In memory of Nikolai Yakovlevich Grot]. *Nauchnoye obozreniye. №9*. Odessa. [in Russian].
17. Medyanik V. (2016). Pidpryyemnyts'ka, naukova ta hromads'ko-politychna diyal'nist' M.F. Fon Ditmara (kinets' XIX – pochatok XX st.) [Entrepreneurial, scientific and socio-political activity MF Von Dietmar (late XIX – early XX century.)]. Dysertatsiya na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata istorychnykh nauk. Candidate's thesis. (n.d.). *dnu.dp.ua*. Retrieved from http://www.dnu.dp.ua/docs/ndc/dissertations/D08.051.14/dissertation_5847b591863af.pdf [in Ukrainian].
18. Nesterenko P. O. (2021). Psykholohichna kontseptsiya snovydin' M. Hrota: istoryko-psykholohichnyy analiz [Psychological concept of dreams M. Grotto: historical and psychological analysis]. *Habitus. Naukovyy zhurnal. Vypusk 24. Tom 1. Vydavnychyy dim «Hel'vetyka»*. (n.d.). *habitus.od.ua*. Retrieved from http://habitus.od.ua/journals/2021/24-2021/part_1/22.pdf [in Ukrainian].
19. Papucha M. V. (2008). Problemy psykholohiyi osobystisnoho rozvytku [Problems of psychology of personal development]. Nizhyn: PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
20. Pryadkin S. N. (1899). Dve prezhdevremennyye smerti (V.G. Vasil'yevskiy i N.YA. Grot) [Two premature deaths (V.G. Vasilievsky & N.Ya. Grot)]. *Filol.zapiski. Vyp. 3-4*. [in Russian].
21. Romenets' V. A. (2006). Istoryia psykholohiyi: XVII stolittya. Epokha prosvitnytstva [History of psychology: XVII century. Epoch of enlightenment]. Kyiv: Lybid'. [in Ukrainian].
22. Florenskaya T. A. Dialog v prakticheskoy psikhologii. Nauka o dushe [Dialogue in practical psychology. Science of the soul]. (n.d.). *biographicalcounselling.ru*. Retrieved from http://www.biographicalcounselling.ru/biograficheskaya_rabota/library/library_to_read/Florenskaya_Dialog_v_prakticheskoy_psihologii.pdf [in Russian].

23. Shebora A. (1911). Iz yunosheskikh let N.Ya. Grota [From the youthful years of N. Ya. Grot], *Nikolay Yakovlevich Grot v ocherkakh, vospominaniyakh i pis'makh*. Sankt-Peterburg., 1911. С. VII–XXV. [in Russian].
24. Shenrok V. I. (1899). Vospominaniya o N.Ya. Grote [Memories of N. Ya. Grot], *Istoricheskiy vestnik*. T. 77. № 9. [in Russian].
25. *Psikhologicheskiy slovar'* [Psychological Dictionary]. Pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, & M.G. Yaroshevskogo. (1900). 2-ye izd., ispr. i dop. Moskva: Politizdat. [in Russian].

UDC 159.942.922.6

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.15>**Zhanna NOVIKOVA**

Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor at Theoretical and Practical Psychology Department, Lviv Polytechnic National University, 12 S. Bandera str., Lviv, Ukraine, 79013
ORCID: 0000-0002-8061-6117

Жанна НОВІКОВА

кандидат психологічних наук, асистент кафедри теоретичної та практичної психології, Національний університет «Львівська політехніка», вул. С. Бандери, 12, м. Львів, Україна, 79013
ORCID: 0000-0002-8061-6117

FEATURES OF THE EMOTIONS OF THE PSYCHOLOGIST STUDENTS THE FIRST YEAR-STUDY DURING PERIOD OF ONLINE EDUCATION**ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В ПЕРІОД ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ**

The article indicates that the first year of study of students is very important for the next successful overcoming study loading, contact friendship with classmates and find understanding with teachers. If a student goes through his adaptation period quickly his emotional sphere gets stable and all activity directs to assimilation study material. Students in the first-year study need to adapt to the new social conditions and study process. This gets especially difficult in conditions of isolation. Successful adaptation of students is an important component of the education process. Currently, in the context of the massive spread of the new coronavirus infection COVID-19, distance learning has become the main form of education at universities.

Adaptation is a multi-component process, which is on different levels: social, physiological, and psychological. Successful adaptation of students is depended on their general emotional background.

Our hypothesis was that the students in the first year had a high level of anxiety, predisposition to stress during periods of isolation and online education.

The objective of this study was to determine if the level of anxiety, frustration, and loneliness students during periods of isolation and online education. Participants of our research were the psychology students in the first year during the period of isolation and online education.

In the resulting study, there was revealed that most of the students have high-level adapted opportunities. They easily transfer from offline study to online study. Students in the first-year study are stress-resistant during periods of isolation and online education. Although a third of students have a high level of reactive and personal anxiety. 50% of first-year students are prone to experiencing stress during distance learning. The established high indicators indicate the instability of the emotional sphere of first-year students during distance learning and the predominance of negative emotions in them.

Key words: emotions, adaptation, first-year students, anxiety, stress.

У статті зазначається, що перший рік навчання студентів є дуже важливим для подальшого успішного подолання навчального навантаження, встановлення дружніх відносин з одногрупниками та знаходження порозуміння з викладачами. Якщо студент швидко проходить адаптаційний період, його емоційна сфера стає стабільною, а вся активність спрямовується на засвоєння навчального матеріалу. Студентам першого року навчання необхідно адаптуватися не тільки до нових вимог у навчальному процесі, а й до нових соціальних умов. Особливо це складно зробити, коли форми навчання швидко змінюються з аудиторної форми на змішану та зі змішаної на онлайн-форму навчання. З огляду на те, що дистанційне навчання сьогодні є основною формою освіти в університетах, важливим стає питання рівня емоційної напруженості студентів під час такої форми навчання.

У статті звертається увага на те, що адаптація – це багатокomпонентний процес, який відбувається на соціальному, фізіологічному та психологічному рівнях. Успішна адаптація студентів, з одного боку, залежить від особливостей емоційної сфери студентів; з іншого боку, характер адаптаційних процесів впливає на виникнення негативних емоційних станів. Мета роботи полягає у встановленні рівня тривожності та схильності до стресу у студентів-психологів першого курсу навчання в період онлайн-навчання.

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що студенти-першокурсники мають високий рівень адаптивних можливостей. Вони легко переходять від аудиторної до дистанційної форми навчання. Водночас виявлено, що третина вибірки має високий і дуже високий рівень ситуативної та особистісної тривожності під час онлайн-навчання. Окрім того, 50% студентів-першокурсників схильні до переживання стресу під час дистанційного навчання. Встановлені високі показники вказують на нестабільність емоційної сфери студентів першого курсу під час дистанційного навчання та переважання в них негативних емоцій.

Ключові слова: емоції, адаптація, студенти-першокурсники, онлайн-навчання, тривожність, стрес.

Introduction. Studies of adaptation processes students of the first year are actually in modern psychology. Level of next training, successful digestion of educational materials and knowledge, requirements education establishment; making friendship connection with classmates, fast adaptation to new cultural conditions and language particulars, whenever students came from another region, depends on successful adaptation of student on the first year.

Successful functioning first-year student depends on time and quality adaptation in the student body, which, in turn, it influences grown-up personality and formation of a future specialist [8, p. 36–38].

Today there are distinguished such types of adaptation: physiological (rebuilding some systems of an organism), psychological (adaptation to conditions and tasks on level psychological processes), and social adaptation (mastery of new social relations). There's for the adaptation is constant process activity accommodation personality to the conditions of internal and external environ which happens on different levels of function the organism [2, p. 14–17].

Furthermore, adaptation was finger out as not a passive process of accommodation to different conditions, but as a process of active conscious purposeful process of regulation of people their psychological processes. When the student becomes a subject of his activity gradually he stops using reactively and impulsive forms of reactions in unusual and new situations. There are regulation processes become a lot of complicated its use of mental forms working of information: goal setting, modeling, programming, evaluation and correction. The regulation processes become more complicated, it is used the mental forms working with information: goal setting, modeling, programming, evaluation, and correction [7].

Students of the first year don't have enough formed experience of regulatory their activity; as a result, they use sensitive forms of regulation. Emotions become an indicator and way of successful adaptation of students of the first year. Emotions appear on different level of psyche. On the one hand, it can be like psychological protection on the unconscious level like a reaction to strong negative influences, which the psyche of young people cannot overcome on a conscious level. Such a form of reaction disturbs adaptation processes, makes it ineffective. On the other hand, emotions are a regulator of active of the person on a conscious level. Ones help to understand especial of work and also reconstructed such components of personality as a motivation, aims, and directivity. That's why emotions are a very important resource that can guide, support,

or the other way; reduce the level of psyche adaptation [10, p. 89–90].

If such emotions like anxiety, frustration, stress have a high level of manifestation and people don't have of skills to control ones, to find a way to decide problems in difficult situations, to restrain impulsive motives, it explains problems with the internalization of learning materials, formation relation with classmates and teachers.

Impact of lockdown on students. The coronavirus situation created a need to learn stressors which students experience. Students pointed to such stressor categories as Social Isolation, Schoolwork Stress, Fear of COVID-19 illness, and Missing Lessons [12, p. 530–532]. COVID-19 is a global concern affecting Higher Education Institutions (HEIs). This pandemic led to a strong reaction among students who experiences anxiety. They were reluctant toward the implementation of an online learning approach due to technological and financial constraints [11, p. 636–640]. Although the past decades show that distance form of educational process organization has a number of advantages over traditional forms of training. Among these advantages are democracies, lower cost of training, the opportunity to participate in the educational process in conditions of territorial separation, combining training with other types of activities, etc. At the same time, in the process of distance learning, the teacher and students also face a number of problems associated with the lack of the possibility of personal and emotional non-verbal contacts, when communication "person – person" is replaced by communication "person – computer" [4, p. 56–58].

The willingness of students to distance learning decides by degree level development next components: 1) motivational-cognitive willingness to realize distance learning; 2) technical willingness to realize distance learning; 3) reflexive-effective assessment work of realizing distance learning. *Motivational-cognitive willingness to realize distance learning:* 1) motivation 2) knowledge about distance learning; 3) the attitude to distance learning; 4) the knowledge about variants of realizing distance learning. *Technical willingness to realize distance learning:* 1) the possession of methods distance learning; 2) the possession of creative methods distance learning; 3) the skill use modern information technologies; 4) the knowledge about general education recourses the Internet; 5) the skill correlate a pedagogical goal to intention education recourses the Internet. *Reflexive-effective assessment work of realizing distance learning:* the inclusion to working to realize distance learning and the reflection to realizing distance learning. These components

will be able to be a high, average, and low level [9, p. 648–650].

There was increased anxiety felt by students regarding getting the COVID-19 infection as well [11, p. 639].

Social anxiety. Social relations are very important for the process of study. The disturbance of these relations can provoke such phenomena as social anxiety. Social anxiety is a state of emotional discomfort, fear, and concern for some situation or assessment by other people. A high level of social anxiety of students lowers social and emotional adaptation, efficiency functional of a person in a community.

The problems of anxiety are getting more actually. It was affected crises in the politician, the economical sphere, problems in personal life, and professional act. Besides these reasons for anxiety are many other ones which are deeper and have a personal character [3].

Anxiety is an emotional state of acute internal nonsensical disturbance that is connected prognoses with failures, threats, and also important situations in conditions of uncertainty [1].

The individual-psychological peculiarity of the frequent experience was called anxiety. It is known there is an optimal level of anxiety that relating to the general activity of a person. Such reactions help people to successfully act and overcome difficulty. Such the reactions help people to successfully act and overcome difficulty. Anxiety was called reactivity when was arises in some situations and is a reaction to the situation. However there is personal anxiety which characterizes the inclination of people to perceive the different situations as a threat [8, p. 36–40]. The high level of anxiety as a personal feature of a person blocks a normal activity. So there is a big interest in factors that provocations anxiety. Education activity is one of the factors which conditions high susceptibility to anxiety. As stable characteristic, anxiety is diagnosed in three years old that predetermines the need to create an effective method its correction.

The anxiety of students can manifest differently, sometimes very surprisingly, masking under other problems. The general diagnostic signs are passive behavior in lessons, stiffness in answering, and the embarrassment when a teacher asks them. The anxious students cannot find an occupation for themselves, they like being between other students, but don't communicate with them during recess. Besides, they are often sick with somatic illnesses because their emotional system is very tense.

The students have a higher level of personal anxiety than situational anxiety. There was established a negative connective between the

anxiety and motives creative self-realization. If the personal and situational anxiety gets high the pursuit of creative self-realization lowers. And vice versa if the condition for self-realization and productive communication is created, the level of anxiety declines. It was proven if the student is concerned about his social position in learning he is more anxious and tries to avoid failure [5].

The pronounced anxiety includes two components:

- awareness of physiological feelings (heart-beat, nausea, sweating);

- psychological awareness of fact the anxiety.

The anxiety can be intensified by feeling shame. It is the important aspect that anxiety thinking is the result of its selection when the subject chooses some themes from around life and ignored others [6, p. 94–96].

Considering the relevance of all the above conditions, this study aimed to assess features of the emotional sphere of students during the COVID-19 pandemic.

The **aim of the study** has explored the level of reactive and personal anxiety, and also the level of stress of the psychological students during the first year study during periods of isolation and online education.

Participants. This study was conducted at Lviv University from October 15 – December 15, 2020. 85% of students were from West Ukraine, 10% were from East Ukraine, 5% were from Central Ukraine. The research was conducted during periods of isolation and online education. Respondents were students of the first course. The sample comprised 50 participants.

In order to ensure that all students received the same information, an oral script that described the present study was read to the students.

Measure / instruments. The practical task of the research is to assess the level of reactive and personal anxiety of students. There was used the method self-assessment of Ch.D. Spielberg adapted by Yu.L. Khanin. This test is reliable information way for self-assessment level of anxiety in this moment (reactive anxiety) and personal anxiety (as a stable characteristicly of person). This test was created by Ch.D. Spielberg and adapted by Yu.L. Khanin. Personal anxiety is a stable tendency to perceive the big circle of situations as threatening and react with anxiety to such situations. The reactive anxiety was characterized by voltage and concern. A high level of anxiety causes disturbance attention and coordination of movement. Very high personal anxiety has a correlation with state neurotic conflict, emotional and neurotic syndrome, and psychosomatic diseases.

However, anxiety isn't only a bad personal feature. A certain level of anxiety is a natural and mandatory feature activity of the person. The scientists distinguish the individual level of "helpful anxiety".

The rating scale contains two parts. All of them check out separately reactive anxiety (RA, question № 1–20) and personal anxiety (PA, question № 21–40). Clients are offered to read every sentence attentively and cross out the figure. The choice of the client depends on his psychological and state and feeling. The results can be interpreted such a way: before 30 balls is low anxiety; 31–45 is average one; 46 and more is high level of anxiety.

The high level of anxiety is needed special attention. The high level of anxiety shows that person is inclined to manifestation state of anxiety in situation when his competence is evaluated.

In this situation, the subjective significance of the situation and problems should be reduced. An accent should be transferred to comprehending of activity and forming of the feeling of sure in successful. Vice and versa the low level of anxiety demands the rise of the feeling of responsibility and attention to the motivation of activity. Sometimes the low level of anxiety is the active

crowding out a high level of anxiety. A person uses such mechanism of psychology protection to show yourself on the "good side".

The next method which we used was Method "Predisposition to stress". The method was six questions. The test is found one answer out of three. The method researches how people can easily come to a state of stress. The test has 6 questions. 24–36 balls are a high level of predisposition to stress. 18–24 balls are the average level of predisposition to stress. 12–18 balls are a low level of predisposition to stress.

Results. There is statistical series of data on reactive anxiety. The first line x1 contains balls that test subjects got by scale reactive anxiety. The data are located in ascending order. There is the second line m1 was indicated score frequency which test subject had. For example, 4 test subjects have 12 balls, 3 test subjects have 17 balls (table 1).

For greater clarity, there built a schedule where could see frequency distribution area. There are balls from 0 till 25 on level X. There are the quantitative indicators of test subjects on the level Y. Most of the subjects have an average level with a tendency to be high. Recall, that author of this test distinguishes four levels

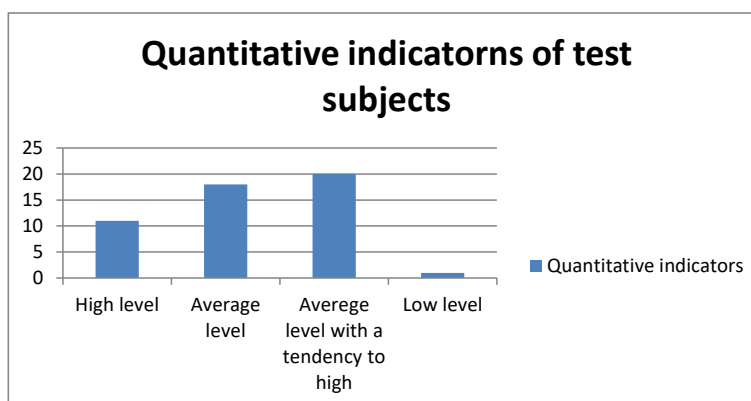


Figure 1. Frequency distribution polygon

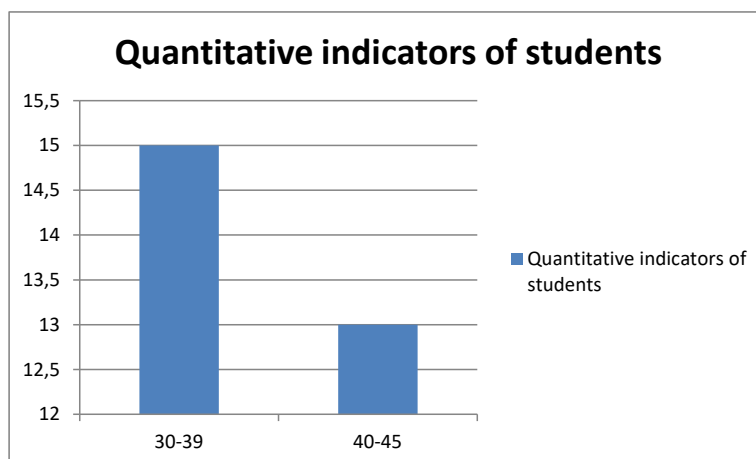


Figure 2. Frequency distribution polygon

of reactive anxiety: a low level is 0–4 balls, an average level is 5–14 balls, an average level with a tendency to high is 15–24 balls, a high level is 25–39 balls and a great high level is 40–49 balls.

Every group has the next quantitative indicators of test subjects by the level of anxiety (table 2).

The test subjects in the sample were distributed so that most of them (20 people – 40%) have an average level of reactive anxiety with a tendency to be high, almost the same amount (18 people – 36%) has an average level of reactive anxiety, and only one person has a low level of reactive anxiety, high level of reactive anxiety is have 11 people (22%), no one hasn't a great high level of reactive anxiety (figure 1).

The next step is analysis data personal anxiety. The data show that most of students have average level of the personal anxiety (table 3).

In the test, indicators are distributed the next way: a low level is till 30 balls, an average level is from 30 till 45 balls, a high level is more than 45 balls. The results of research indicate that 10 students from 50 have high level of personal anxiety. It constitutes 20% from sample. The personal anxiety of 28 students (56%) is on an average level. 12 students (24%) have low level the personal anxiety (table 4).

However if we analyst the data of average level we can see that 13 students (46,42%) have tendency to high level of personal anxiety (figure 2).

The results of the research-level of reactive anxiety and personal anxiety show that level of reactive anxiety and personal anxiety for students who are on distance form study is on average level. Though 22% of students have a high level of reactive anxiety and 20% of students have high personal anxiety.

Using the test “Predisposition to stress” was provided an opportunity to install that most of the respondents were high level of the preposition to stress (table 5).

The method is directed to research the level of predisposition to stress have a person. If the respondent gets 12–18 balls it means a low level, 18–24 balls are the average level, 24–36 balls are high level (table 6).

We can see that 50% of students in the first year during periods of isolation and online education have a high-level predisposition to stress.

Conclusions. The current exploratory, descriptive study attempts to understand the impact of the COVID-19 pandemic on the emotional sphere of the psychological students in the first year study during periods of isolation and online education. We explored the level of reactive and personal anxiety students in the first year study during periods of isolation and online education. We also explored what level of stress was in response to the pandemic and online lessons. The results showed that most of the students have high-level adapted opportunities. They easily transfer from offline study to online study. Students in the first-year study are stress-resistant during periods of isolation and online education.

However, we explored that isolation and online study also negatively influence the emotional sphere of the psychological students in the first-year study. 50% of our respondents are experiencing stress in condition online study. A third of students have a high level of reactive and personal anxiety. It indicates an unstable emotional sphere of the psychological students in the first year of study during periods of isolation and online education.

Bibliography:

1. Варій М.Й. Загальна психологія : підручник : у 2 т. 5-те вид., випр. і доп. Львів : Априорі, 2016. Т. 2. 382 с.
2. Власова Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*. 2009. № 1. С. 13–22.
3. Гасанова П.Г., Даудова Д.М., Кимпаева Э.А. Влияние тревожности на учебную деятельность студентов. *Международный научно-исследовательский журнал «Евразийский Союз Ученых». Серия «Психологические науки»*. 2015. № 7(16). С. 56–58.
4. Гордеева И.В. Дистанционный образовательный процесс в университете: преимущества, проблемы и мнения студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2001. Т. 10. № 1(34). С. 61–64.
5. Заусенко И.В., Озерова Е.В. Связь тревожности и мотивации к обучению у студентов. *Педагогическое образование в России*. 2019. № 5. С. 90–96.
6. Марюхина В.В. Уровень тревожности студентов Кызылского педагогического института. *Вестник Тувинского государственного университета. Серия «Педагогические науки»*. 2017. № 4. С. 93–101.
7. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 2. *Психологические исследования*. 2009. № 6(8). URL: <http://psystudy.ru/index.php/nun/2009n6-8/241-osnitsky8.html>.

8. Резник С.Д., Черниковская М.В., Носова Е.В. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия «Гуманитарные и общественные науки»*. 2017. № 2. С. 36–41.

9. Старостина Т.Б., Милохин Д.Б. Критерии готовности студентов педагогических вузов к реализации дистанционного обучения. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2009. Т. 11. № 4(3). С. 647–651.

10. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция как рефлексорный процесс. *Вестник Ярославского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки»*. 2016. № 1(35). С. 88–92.

11. Baloran E.T. Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma*. 2020. Vol. 25. Issue 8. P. 635–642. URL: <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>.

12. Measuring COVID-19-related stress among 4th through 12th grade students / K.M. Styck, C.K. Malecki, J. Ogg, M.K. Demaray. *School Psychology Review*. 2021. Vol. 50. Issue 4. P. 530–545. URL: <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1857658>.

References:

1. Varii, M.Y. (2016). *Zahalna psykholohiia: pidruchnyk [General psychology: textbook]*, in 2 vols. 5th ed. Lviv: Apriori, vol. 2 [in Ukrainian].

2. Vlasova, T.A. (2009). Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov mladshikh kursov k usloviyam obucheniya v vuze [Socio-psychological adaptation of junior students to the conditions of study at the university]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya "Pedagogika i psikhologiya" – Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 1, 13–22 [in Russian].

3. Gasanova, P.G., Daudova, D.M., Kimpava, E.A. (2015). Vliyanie trevozhnosti na uchebnuyu deyatel'nost' studentov [Influence of anxiety on educational activity of students]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal "Evraziyskiy Soyuz Uchenykh". Seriya "Psikhologicheskie nauki" – International research journal "Eurasian Union of Scientists". Series "Psychological Sciences"*, 7(16), 56–58 [in Russian].

4. Gordeeva, I.V. (2001). Distantcionnyy obrazovatel'nyy protsess v universitete: preimushchestva, problemy i mneniya studentov [Distance educational process at the university: advantages, problems and opinions of students]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Research Azimuth: Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 1(34), 61–64 [in Russian].

5. Zausenko, I.V., Ozerova, E.V. (2019). Svyaz' trevozhnosti i motivatsii k obucheniyu u studentov [Relationship between anxiety and motivation for learning in students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia*, 5, 90–96 [in Russian].

6. Maryukhina, V.V. (2017). Uroven' trevozhnosti studentov Kyzyl'skogo pedagogicheskogo instituta [The level of anxiety of students of the Kyzyl Pedagogical Institute]. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Pedagogicheskie nauki" – Bulletin of Tuva State University. Series "Pedagogical Sciences"*, 4, 93–101 [in Russian].

7. Osnitskiy, A.K. (2009). Regulyatornyy opyt, sub'ektnaya aktivnost' i samostoyatel'nost' cheloveka. Chast' 2 [Regulatory experience, subject activity and human independence. Part 2]. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological research*, 6(8). Retrieved from: <http://psystudy.ru/index.php/nun/2009n6-8/241-osnitskiy8.html> [in Russian].

8. Reznik, S.D., Chernikovskaya, M.V., Nosova, E.V. (2017). Adaptatsiya studentov-pervokursnikov k usloviyam obucheniya v universitete: opyt, problemy, perspektivy [Adaptation of first-year students to the conditions of study at the university: experience, problems, prospects]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye i obshchestvennye nauki" – Bulletin of Kemerovo State University. Series "Humanities and social sciences"*, 2, 36–41 [in Russian].

9. Starostina, T.B., Milokhin, D.B. (2009). Kriterii gotovnosti studentov pedagogicheskikh vuzov k realizatsii distantcionnogo obucheniya [Readiness criteria for students of pedagogical universities to implement distance learning]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk – Proceedings of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, vol. 11, no. 4(3), 647–651 [in Russian].

10. Chumakov, M.V. (2016). Emotsional'no-volevaya regulyatsiya kak reflektorny protsess [Emotional-volitional regulation as a reflex process]. *Vestnik Yaroslavl'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye nauki" – Bulletin of Yaroslavl State University. Series "Humanities"*, 1(35), 88–92 [in Russian].

11. Baloran, E.T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635–642. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300> [in English].

12. Styck, K.M., Malecki, C.K., Ogg, J., Demaray, M.K. (2021). Measuring COVID-19-related stress among 4th through 12th grade students. *School Psychology Review*, 50(4), 530–545. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1857658> [in English].

УДК 172.005.336

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.16>**Світлана ПОЗНЯК**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології політичної поведінки молоді, Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, вул. Андріївська, 15, м. Київ, Україна, 04070
ORCID: 0000-0003-0646-4933

Svitlana POZNYAK

Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Laboratory for Psychology of Youth Political Behavior, Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 15 Andriivska str., Kyiv, Ukraine, 04070
ORCID: 0000-0003-0646-4933

**МОТИВАТОРИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ****MOTIVATORS OF UNIVERSITY STUDENTS' CITIZENSHIP
COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT**

Актуальність дослідження соціально-психологічних проблем розвитку громадянської компетентності молоді в освітньому середовищі зумовлюється необхідністю поглиблення уявлень про чинники й механізми впливу освітньої громади на розвиток компетентної громадянської взаємодії, а також потребою у визначенні та поширенні практик взаємодії, які сприяли би розвитку громадянської компетентності студентства в освітньому середовищі. Метою статті є визначення так званих мотиваторів розвитку громадянської компетентності молоді в освітній громаді, а також презентація результатів емпіричного дослідження настанов суб'єктів освітнього процесу щодо ефективності цих мотиваторів у процесі розвитку громадянської компетентності студентства. Мотиватори визначаються на основі теоретичного аналізу чинників і механізмів громадянського залучення у громаді, що виокремлені в результаті інтеграції теорії екологічних систем, соціального капіталу, аналізу норм та моделі колективної ефективності, а також теорії розвитку, що й зумовлює наукову новизну дослідження. Перелік мотиваторів охоплює, зокрема, ознайомлення з новим знанням і новими поглядами; взаємодію з людьми, які представляють різні соціальні, вікові й етнічні групи, мають інші думки; схвальну позитивну оцінку студентів і викладачів; зобов'язання перед громадою; рефлексію щодо громадянських проблем тощо. Емпіричне дослідження настанов суб'єктів освітнього процесу щодо значущості визначених мотиваторів для розвитку громадянської компетентності студентства дає змогу зробити такі висновки: по-перше, молодь демонструє тенденцію віддавати перевагу мотиваторам, що пов'язані з персональними зв'язками в освітньому оточенні та персональним розвитком; по-друге, молодь, на відміну від викладачів, не вважає практики залучення до діяльності задля спільного блага ефективними для розвитку громадянської компетентності студентства.

Ключові слова: громадянська компетентність, студентська молодь, громада, освітнє середовище, чинники, механізми.

The importance of socio-psychological research on youth citizenship competence development in the educational environment is determined by the need to further explore factors and mechanisms of the impact the educational community has on the development of competent citizenship interaction, as well as determination and spread of the interaction practices facilitating students' citizenship competence development in the educational environment. The purpose of the article is to identify so called motivators of youth citizenship competence development in the educational community as well as present the findings of the empirical study on the attitudes of the educational agents regarding the effectiveness of those motivators for students' citizenship competence development. The motivators are determined by means of the theoretical analysis of the factors and mechanisms of citizenship involvement in the community identified by integrating the ecological systems theory, the theory of social capital, the analysis of the collective efficacy norms and model as well as development theories, which is the novelty of the study. The motivators list include the following items: obtaining new knowledge and new ideas; interaction with people who represent different social, age, and ethnic groups, and have different views; approval of other students and teachers; responsibilities towards the community; reflection on citizenship issues; and others. The findings of the empirical research on the attitudes of the educational agents with regards to the effectiveness of the determined motivators for students' citizenship competence development allow the following conclusions. Young people reveal the tendency to give preference to the motivators dealing with personal links in the educational environment and personal development. Practices of the involvement in the activities for the common good are not regarded effective for citizenship competence development. Teacher, on the contrary, consider such practices among the most effective ones.

Key words: citizenship competence, student youth, community, educational environment, factors, mechanisms.

Постановка проблеми. Розвиток громадянської компетентності молоді відбувається в різних соціальних середовищах та залежить від комплексу регульованих і нерегульованих чинників, які справляють як цілеспрямовані, так і стихійні впливи. Такі впливи здійснюються прямо (через можливості й обмеження, якими регламентується діяльність молодшої людини) та опосередковано (через поняття, уявлення, компетентності, які молода людина може розвивати й застосовувати у процесі взаємодії у громадах різного рівня, а також через її мотивацію та ціннісні орієнтації, думку про те, що є добрим чи поганим, і про те, яка модель громадянської поведінки є ефективною та схвалюється громадою).

Освіті відводиться особливе місце в розвитку громадянської компетентності молоді завдяки тому, що вона є єдиним соціалізуючим інститутом, який підлягає регулюванню й контролю з боку громадян і держави. Своєю чергою взаємодія в освітній громаді розглядається як один із найважливіших соціально-психологічних чинників компетентного громадянства учнівської та студентської молоді. Водночас дослідники наголошують на обмеженості та складності визначення безпосереднього впливу освітнього середовища й освітньої громади на рівень громадянської компетентності тих, хто навчається, незважаючи на цілеспрямованість організації і зусиль освіти та керування освітнього соціалізуючого простору [4; 7; 10; 12]. Заклади освіти, якими би прогресивними та високопрофесійними вони не були, не можуть контролювати всю різноманітність зв'язків і соціальних практик своїх студентів. Як вважає J. Youniss [14], вони можуть тільки відтворювати їх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині є багато досліджень чинників розвитку громадянської компетентності молоді у громаді, теоретичних моделей, які пояснюють те, як ознаки середовища (наприклад, інституційні ресурси, норми, правила, колективна ефективність, стосунки та зв'язки) впливають на розвиток громадянських компетентностей [13; 15; 18]. Однак теорій практично немає [17], так само як визначеності щодо механізмів, за допомогою яких «працюють» зазначені чинники.

Одну зі спроб визначити чинники розвитку громадянської компетентності підлітків у громаді зробили M. Lenzi, A. Vieno, M. Pastore, M. Santinello [8]. Дослідники звернулися до теорії екологічних систем У. Бронфенбренера, що актуалізує роль середовища в усвідомленні молоддю громадянських цілей і розвитку

громадянських компетентностей, та визначили згуртованість соціального середовища як важливий чинник громадянської участі. Так, коли молода людина відчуває себе частиною громади, де люди турбуються одне про одного та мають бажання співпрацювати для розв'язання спільних проблем, вона демонструє вищий рівень готовності до громадянської діяльності. Отже, вищий рівень зв'язку з громадою асоціюється з більшим ступенем громадянського залучення, яке своєю чергою є одним із показників громадянської компетентності. Сприятливе для набуття громадянської компетентності середовище розглядається в контексті теорії соціального капіталу та характеризується двома показниками: *соціальною згуртованістю* (операціоналізованою в поняттях міжпоколінної близькості та рівня довіри і взаємності) та *персональними зв'язками в оточенні* (концептуалізованими як мережа друзів-однолітків і якість власних соціальних стосунків у громаді) [8].

Інтегрований підхід до визначення способів зв'язку між контекстом громади та розвитком молоді застосували T. Leventhal і J. Brooks-Gunn [9]. Для вивчення процесу впливу соціального зв'язку з громадою на розвиток громадянських компетентностей молодшої людини автори поєднали норми та модель колективної ефективності з теоріями розвитку, релевантними концепції громадянського залучення: теорією соціального навчання А. Бандури, теорією ролей Сельмана, психосоціальною теорією Е. Еріксона, теорією соціально-політичного розвитку R. Watts, N. Williams, R. Jagers, а також із дослідженнями щодо громадянського залучення молоді. За результатами здійсненого теоретичного аналізу пропонується розглядати такі механізми розвитку громадянських компетентностей, як навчання через спостереження [1], прийняття та поділення думки громади [11], формування громадянської ідентичності [5], рефлексія щодо громадянських проблем [16], зобов'язання перед громадою [6], прихильність до громади та залучення [3], фасилітація громадянської діяльності [8]. Детально кожен із механізмів описаний у попередній публікації автора [2].

Мета статті – на основі аналізу чинників і механізмів розвитку громадянської компетентності у громаді визначити мотиватори розвитку громадянської компетентності молоді та представити й обговорити результати емпіричного вивчення настанов суб'єктів освітнього процесу щодо ефективності цих мотиваторів в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виявлені в результаті теоретичного аналізу чинники та механізми розвитку громадянської компетентності у громаді дали змогу визначити так звані мотиватори розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі, а потім емпіричним шляхом дослідити настанови суб'єктів освітнього процесу (студентів і викладачів) щодо значущості цих мотиваторів. Представлена робота є фрагментом більш широкого емпіричного дослідження настанов учасників освітнього процесу щодо практик громадянської взаємодії в освітньому середовищі, деталі якого описані в попередніх публікаціях [2].

У результаті апробаційного етапу дослідження, який здійснювався за допомогою напівструктурованого глибинного інтерв'ю суб'єктів освітнього процесу, було верифіковано та уточнено перелік мотиваторів розвитку громадянської компетентності у взаємодії в освітньому середовищі. Цей перелік включає такі компоненти:

- виконання спільних завдань і проєктів;
- залучення до студентського самоврядування;
- ознайомлення з новим знанням та новими поглядами;
- взаємодію з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки;
- схвальну позитивну оцінку студентів і викладачів;
- численні соціальні зв'язки та стосунки;
- зобов'язання перед громадою (студентською, викладацькою), а саме бажання «повернути» їй ту підтримку, яку від неї отримано;
- рефлексію щодо громадянських проблем;

– прихильність до громади, а саме бажання зробити кращим місце, де відбувається навчання;

– упевненість у своїй здатності зробити внесок до загального блага.

Завдання основного етапу дослідження, яке проводилося онлайн за допомогою опитувальника в Google Forms, полягало в ранжуванні обома категоріями респондентів (студентами та викладачами) запропонованих аспектів взаємодії в освітньому середовищі за ступенем їх значущості для розвитку громадянської компетентності. Перелік аспектів відповідав переліку мотиваторів розвитку громадянської компетентності.

Оскільки дослідження проводилося в період локдауну, коли освітній процес було організовано онлайн, ми розширили завдання та попросили респондентів визначитися з відповіддю на запитання про те, чи може віртуалізація освітнього простору в довгостроковій перспективі вплинути на перелічені аспекти взаємодії в освітній громаді.

Варто звернутися до аналізу масивів даних опитування. Окремо проаналізуємо масиви відповідей студентської молоді та викладачів, а потім порівняємо масиви даних. Зауважимо, що оскільки в опитуванні брали участь 240 респондентів (197 студентів і 43 викладачі), то результати аналізу можуть свідчити тільки про ймовірність певних тенденцій у настановах респондентів.

Отже, результати ранжування мотиваторів розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі, згідно з відповідями студентів, свідчать про те, що молодь пов'язує розвиток свого громадянства насамперед із взаємодією з людьми, які представляють різні соціальні, вікові й етнічні групи,

Таблиця 1

Результати ранжування респондентами мотиваторів розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі

Параметри	% відповідей	
	Студенти	Викладачі
Виконання спільних завдань і проєктів	49%	66%
Залучення до студентського самоврядування	24%	39%
Ознайомлення з новими знаннями та новими поглядами	52%	37%
Взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, вікові й етнічні групи, мають інші думки	65%	59%
Схвальна позитивна оцінка студентів і викладачів	19%	22%
Численні соціальні зв'язки та стосунки	23%	29%
Рефлексія щодо громадянських проблем	30%	20%
Зобов'язання перед громадою (студентською, викладацькою): бажання «повернути» їй ту підтримку, яку Ви від неї отримали	14%	17%
Прихильність до громади: бажання зробити кращим місце, де Ви навчаєтеся / працюєте	51%	56%
Упевненість у своїй здатності зробити внесок до загального блага	45%	49%

мають інші думки (65% відповідей). На другому місці – набуття нових знань та ознайомленням з новими поглядами (54%). Третє місце посідає такий мотиватор розвитку громадянської компетентності, як прихильність до громади – бажання зробити кращим місце свого навчання (52%). Найменш важливими молодь визнала зобов'язання перед громадою, схвальну позитивну оцінку студентської та викладацької громади, а також залучення до самоврядування. Більш наочно результати ранжування представлено в таблиці 1.

Натомість викладачі розташували запропоновані для ранжування позиції в дещо іншій послідовності та визначили виконання спільних завдань і проєктів як найефективніший мотиватор розвитку громадянської компетентності в освітній громаді (66%). На другому й третьому місцях респонденти розташували взаємодію з людьми, які представляють різні соціальні, вікові й етнічні групи, мають інші думки (59%), та прихильність до громади (56%) відповідно. Як бачимо, третя позиція в оцінках найефективніших мотиваторів викладачами та студентами співпадає (див. табл. 1). У першій трійці відповідей викладачів перебуває також параметр «взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, вікові й етнічні групи, мають інші думки», що визнаний студентами як найважливіший для розвитку громадянської компетентності. Що ж до найменш продуктивних мотиваторів, то такими викладачі назвали схвальну позитивну оцінку студентів і викладачів, рефлексію щодо громадянських проблем та зобов'язання перед громадою. Тут також перша й третя з названих позицій співпадають із двома з трьох мотиваторів, які молодь визнала найменш ефективними щодо розвитку громадянської компетентності.

Порівняння даних відповідей студентства та викладачів, окрім зазначеного, вказує на те, що студентство, на відміну від викладачів, відводить важливе місце набуттю нових знань та ознайомленню з новими поглядами та не вважає залучення до спільної діяльності, представлене в опитувальнику параметром «виконання спільних завдань і проєктів», ефективним для розвитку своєї громадянської компетентності. Варто також акцентувати на низькій оцінці обома категоріями респондентів ще одного параметра, який стосується практики громадянської участі, – «залучення до студентського самоврядування». Хоча самоврядування завжди розглядалося дослідниками та практиками громадянської освіти як один із найефективніших засобів громадянського залучення й підвищення громадян-

ської компетентності учнівської та студентської молоді.

Попри виявлені й описані вище відмінності в настановах суб'єктів освітнього процесу, порівняльний аналіз студентського та викладацького масивів даних дослідження, здійснений за допомогою методів математичної статистики, не виявив достовірних відмінностей ($P \leq 0,05$) в уявленнях респондентів про мотиватори розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі.

Що стосується завдання опитувальника, пов'язаного з оцінкою суб'єктами освітнього процесу впливу навчання онлайн та віртуалізації освітнього простору на мотиватори розвитку громадянської компетентності, то молодь загалом не вважає такі трансформації в освітньому процесі загрозою своїм громадянським компетентностям. У більшості відповідей респондентів визначено лише два з перелічених мотиваторів, на які онлайн-освіта впливає негативно: «залучення до студентського самоврядування» та «численні соціальні зв'язки та стосунки». Натомість на «виконання спільних завдань і проєктів», «ознайомлення з новими знаннями та новими поглядами», «взаємодію з людьми, які представляють різні соціальні, вікові й етнічні групи, мають інші думки», «схвальну позитивну оцінку студентів і викладачів», «прихильність до громади», «упевненість у своїй здатності зробити внесок до загального блага» віртуалізація освітнього процесу, на думку більшості молоді – учасників дослідження, впливає, навпаки, позитивно.

Своєю чергою викладачі менш оптимістичні щодо віртуалізації практик взаємодії в освітньому просторі та вважають, що вона негативно впливає на такі мотиватори розвитку громадянської компетентності, як «залучення до студентського самоврядування», «взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, вікові й етнічні групи, мають інші думки», «зобов'язання перед громадою». Натомість на «виконанні спільних завдань і проєктів», «ознайомленні з новими знаннями та новими поглядами» та «схвальній позитивній оцінці студентів і викладачів» віртуалізація освітнього простору, на думку викладачів, позначається позитивно.

Незважаючи на розбіжності у відповідях викладачів і студентів, достовірних відмінностей ($P \leq 0,05$) у порівнянні даних двох категорій респондентів виявлено не було.

Висновки. Аналіз результатів емпіричного дослідження настанов суб'єктів освітнього процесу щодо мотиваторів розвитку громадянської компетентності молоді в освітньому

середовищі може свідчити про те, що *практики залучення до діяльності задля спільного блага*, наприклад «виконання спільних завдань і проєктів» або «участь у студентському самоврядуванні», молоді не вважає ефективними для розвитку своєї громадянської компетентності. Так само неефективними вважаються такі показники згуртованості громади, як «зобов'язання перед групою», «схвалення й позитивна оцінка групи та викладачів». Останнє справедливо також для настанов викладачів. Натомість параметри, пов'язані з *персональними зв'язками в освітньому оточенні* (мережею та якістю власних соціальних стосунків у громаді), а також *персональним розвитком*, молоді вважає визначальними для розвитку громадянської компетентності. Це, зокрема, «взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, вікові й етнічні групи, мають інші думки», «бажання зробити

кращим місце, де відбувається навчання», «ознайомлення з новими знаннями та новими поглядами». Натомість викладачі демонструють вищу оцінку залучення молоді до спільної діяльності, принаймні тієї, яка стосується «виконання спільних завдань і проєктів». Віртуалізація освітнього простору та впровадження онлайн-навчання, на думку обох категорій респондентів, загалом не загрожує розвитку громадянської компетентності молоді в освітньому просторі.

Виявлені в результаті емпіричного дослідження тенденції в настановах студентства та викладачів щодо практик розвитку громадянської компетентності молоді в освіті потребують верифікації та більш поглибленого вивчення, особливо в контексті цифровізації освіти і її наслідків для соціалізуючої функції освітнього середовища. Із цим завданням пов'язані перспективи наших подальших досліджень.

Література:

1. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
2. Позняк С.І. Взаємодія в освітньому середовищі як чинник розвитку громадянської компетентності молоді: концептуальні основи дослідження. *Проблеми політичної психології*. 2020. Вип. 9(23). С. 195–213.
3. Altman I., Low S. Place attachment. Boston, MA : Springer US, 1992. 328 p.
4. Bersand A. The crisis as an opportunity to learn. Or: “Collated civic education” in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Social Science Education*. 2020. Vol. 19. P. 8–14.
5. Erikson E.H. Identity, youth and crisis. New York : WW. Norton & Company, 1968. 336 p.
6. Schools and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students / C. Flanagan, P. Cumsille, S. Gill, L.S. Gally. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99. Issue 2. P. 421–431.
7. Galston W.A. Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*. 2001. Vol. 9. Issue 4. P. 217–234.
8. Neighborhood social connectedness and adolescent civic engagement: an integrative model / M. Lenzi, A. Vieno, M. Pastore, M. Santinello. *Journal of Environmental Psychology*. 2013. № 34. P. 45–54.
9. Leventhal T., Brooks-Gunn J. The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126. Issue 2. P. 309–337.
10. Reichert F., Torney-Purta J. A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: a person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 77. P. 112–125.
11. Selman R.L. The promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York : Russell Sage Foundation, 2003. 325 p.
12. Torney-Purta J., Barber C. Fostering young people's support for participatory human rights through their developmental niches. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2001. Vol. 81. Issue 4. P. 473–481.
13. Torney-Purta J., Schwille J., Amadeo J.-A. Civic education across countries: twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1999. 611 p.
14. Youniss J. Civic education: what schools can do to encourage civic identity and action. *Applied Developmental Science*. 2011. Vol. 15. Issue 2. P. 98–103.
15. Watts R., Flanagan C. Pushing the envelope on youth civic engagement: a developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*. 2007. Vol. 35. Issue 6. P. 1–14.
16. Watts R., Williams N., Jagers R. Sociopolitical development. *American Journal of Community Psychology*. 2003. Vol. 31. № 1–2. P. 185–194.
17. Wilkenfeld B., Lauckhardt J., Torney-Purta J. The relation between developmental theory and measures of civic engagement in research on adolescents. *Handbook of research on civic engagement in youth* / L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan (eds.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc., 2010. P. 172–200.
18. Developing civic engagement within a civic context / J.F. Zaff, D. Hart, C.A. Flanagan, J. Youniss, P. Levine. *The handbook of life-span development*, in 2 vols. / M.E. Lamb, A.M. Freund (eds.). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc., 2010. Vol. 2 : Social and emotional development. P. 590–630.

References:

1. Bandura, A. (2000). *Teoriya sotsial'nogo naucheniya [Social learning theory]*. Saint Petersburg: Evraziya [in Russian].
2. Pozniak, S.I. (2020). Vzaiemodiia v osvithnomu seredovyshchi yak chynnyk rozvytku hromadianskoi kompetentnosti molodi: kontseptualni osnovy doslidzhennia [Interaction in the educational environment as a factor in the development of civic competence of young people: conceptual foundations of the study]. *Problemy politychnoi psykholohii – Problems of political psychology*, 9(23), 195–213 [in Ukrainian].
3. Altman, I., Low, S. (1992). *Place attachment*. Boston, MA: Springer US [in English].
4. Bersand, A. (2020). The crisis as an opportunity to learn. Or: “Collated civic education” in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Social Science Education*, 19, 8–14 [in English].
5. Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: WW. Norton & Company [in English].
6. Flanagan, C., Cumsille, P., Gill, S., Gallay, L.S. (2007). Schools and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421–431 [in English].
7. Galston, W.A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 9(4), 217–234 [in English].
8. Lenzi, M., Vieno, A., Pastore, M., Santinello, M. (2013). Neighborhood social connectedness and adolescent civic engagement: an integrative model. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 45–54 [in English].
9. Leventhal, T., Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337 [in English].
10. Reichert, F., Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: a person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112–125 [in English].
11. Selman, R.L. (2003). *The promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation [in English].
12. Torney-Purta, J., Barber, C. (2001). Fostering young people's support for participatory human rights through their developmental niches. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(4), 473–481 [in English].
13. Torney-Purta, J., Schwille, J., Amadeo, J.-A. (1999). Civic education across countries: twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement [in English].
14. Youniss, J. (2011). Civic education: what schools can do to encourage civic identity and action. *Applied Developmental Science*, 15(2), 98–103 [in English].
15. Watts, R., Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: a developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 1–14 [in English].
16. Watts, R., Williams, N., Jagers, R. (2003). Sociopolitical development. *American Journal of Community Psychology*, 31(1–2), 185–194 [in English].
17. Wilkenfeld, B., Lauckhardt, J., Torney-Purta, J. (2010). The relation between developmental theory and measures of civic engagement in research on adolescents. *Handbook of research on civic engagement in youth* / L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan (eds.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 172–200 [in English].
18. Zaff, J.F., Hart, D., Flanagan, C.A., Youniss, J., Levine, P. (2010). Developing civic engagement within a civic context. *The handbook of life-span development*, in 2 vols. / M.E. Lamb, A.M. Freund (eds.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., vol. 2: Social and emotional development, 590–630 [in English].

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.17>**Яна ПОНОМАРЕНКО**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціології та психології,
Харківський національний університет внутрішніх справ,
пр. Льва Ландау, 27, м. Харків, Україна, 61080
ORCID: 0000-0002-3374-3930

Yana PONOMARENKO

Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor at the Department
of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs,
27 Lev Landau avenue, Kharkiv, Ukraine, 61080
ORCID: 0000-0002-3374-3930

**ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ
ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ****FEATURES OF THE TIME PERSPECTIVE
OF POLICE OFFICER'S WITH DIFFERENT LEVELS
OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION**

Представлено результати теоретичного й емпіричного вивчення особливостей часової перспективи поліцейських у контексті їхньої професійної самореалізації. Аналіз психологічної літератури показав, що планування власного професійного майбутнього позитивно позначається на якості виконуваної роботи поліцейськими, зумовлює їх задоволеність професією та реалізованістю в ній. **Мета статті** – вивчити особливості часової перспективи майбутнього у працівників поліції з різним рівнем професійної самореалізації. **Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що поглиблено наявні знання щодо часової перспективи поліцейських у контексті їхньої професійної самореалізації та вдосконалено емпіричні підходи до психологічної діагностики часової перспективи професійного майбутнього поліцейських. **Вибірка дослідження** становила 106 поліцейських. Згідно з даними опитувальника «Тип та рівень професійної самореалізації» Є. Гаврилової з використанням кластерного аналізу за принципом *k*-середніх досліджувані були розподілені за трьома групами. До першої групи увійшли 39 поліцейських із низьким рівнем професійної самореалізації, до другої групи віднесені 23 досліджувані, які мають середній рівень професійної самореалізації, а третю групу становили 44 поліцейські, які мали високі показники професійної самореалізації. Група із середнім рівнем професійної самореалізації була виключена з подальшого дослідження. Також у дослідженні було використано «Опитувальник часової перспективи», розроблений Ф. Зімбардо. **Висновки.** Емпірично встановлено, що в поліцейських із низьким рівнем професійної самореалізації виявлені ознаки травматичного попереднього професійного досвіду, який негативно впливає на їхнє сьогоднішнє, що зумовлює впевненість у неконтрольованості перебігу подій та неможливості конструктивного вирішення проблемної чи кризової ситуації; це стає причиною втрати віри у власну спроможність долати проблеми, попередити виникнення тих чи інших подій, знайти оптимальне вирішення в екстремальних обставинах. Поліцейським із високим рівнем професійної самореалізації притаманна позитивна оцінка минулого досвіду, вони відчують впевненість у собі та у власній здатності вирішувати професійні завдання, що підвищує їхню професійну спроможність і компетентність.

Ключові слова: минулий досвід, поліцейські, професійне майбутнє, професійна самореалізація, часова перспектива.

The results of theoretical and empirical study of the peculiarities of the time perspective of police officers in the context of their professional self-realization are presented. The analysis of the psychological literature showed that the planning of one's own professional future has a positive effect on the quality of work performed by police officers, their satisfaction with the profession and realization in it. **The aim of the article** is to study the features of the time perspective of the future in police officers with different levels of professional self-realization. **Scientific novelty** of the study: deepened existing knowledge about the time perspective of police officers in the context of their professional self-realization and improved empirical approaches to the psychological diagnosis of the time perspective of the professional future of police officers. **The sample** included 106 police officers. According to the questionnaire "Type and level of professional self-realization" by Ye. Gavrylova using cluster analysis on the principle of *k*-means, the subjects were divided into three groups. The first group included 39 police officers with a low level of professional self-realization, the second group included 23 respondents who have an average level of professional self-realization, the third group consisted of 44 police officers who had high levels of professional self-realization. The group with an average level of professional self-realization was excluded from further research. The study used the "Questionnaire of Time Perspective" by F. Zimbardo. **Conclusions.** It has been empirically established that police officers with a low level of professional self-realization show signs of traumatic previous

professional experience, which negatively affects their present, creates confidence in uncontrollability and inability to constructively resolve a problem or crisis situation. problems, prevent the occurrence of certain events, find the optimal solution in extreme circumstances. Policemen with a high level of professional self-realization are characterized by a positive assessment of previous experience, they feel confident in themselves and in their ability to solve professional problems, which increases their professional ability and competence.

Key words: *past experience, police officers, professional future, professional self-determination, time perspective.*

Постановка проблеми. Плинність кадрів поліції змушує замислитися над причинами цього явища та з'ясувати шляхи вирішення зазначеної проблеми. Робота в поліції є досить складною, що неодмінно призводить до фізичного, емоційного й психологічного виснаження, підштовхує її працівників до радикального заходу – звільнення. У науковій спільноті вчені сходяться в думці, що однією з можливих причин плинності поліцейських кадрів є їх нереалізованість у професії та відсутність подальших перспектив у ній. Саме це зумовило актуальність представленого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У царині психологічної науки дослідники визначають поняття часової перспективи з фокусуванням уваги на різних ракурсах цього феномену. Так, А. Бунас пропонує розглядати часову перспективу як особистісний концепт, який формується з когнітивної системи та диференціює життя особистості в контексті минулого, теперішнього й майбутнього досвіду. При цьому часова перспектива здатна висвітлити особливості ціннісно-смиислової системи людини, а також розкрити сенс життя [2, с. 39]. Своєю чергою О. Максим та Т. Рябовол вважають, що часова перспектива є когнітивним відображенням мотивації людини, що містить у собі мрії, сподівання, плани, прагнення, устремління, страхи, котрі підвладні подіям минулого, теперішнього й майбутнього. Науковиці зазначають, що часова перспектива є показником життєвої стратегії людини, адже вона впродовж усього свого життєвого шляху долає труднощі та кризові ситуації, які чинять істотний вплив на побудову подальших перспектив [6, с. 283]. На переконання О. Журавльової, недостатня сформованість часової перспективи зменшує здатність особистості встановлювати й реалізовувати цілі, змінює організацію та екстраполяцію поведінки в часі, адже думки про майбутнє є фундаментом для побудови усвідомленої психічної діяльності [5, с. 156].

У більшості досліджень зазначається, що для кращого розуміння процесу проектування власного майбутнього необхідно звертати увагу на специфіку конструювання майбутнього особистістю. Так, М. Дворник вважає, що схожим на самопрогнозування за способом творення і своїми функціями є поняття конструювання життєвої перспективи. Авторка підкреслює, що емпіричне вивчення

особливостей життєвої перспективи здатне розширити межі розуміння майбутнього особистості в контексті її відповідальності, прийняття рішень, зрілості та соціальної активності [3, с. 12]. В. Діброва дотримується схожої думки та стверджує, що ознаками конструйованого майбутнього є гнучкість, поетапність цього процесу, організованість і присутність творчого складника в діяльності, формулюванні життєвих планів. Істотним фундаментом у процесі побудови життєвих планів, на думку дослідниці, є минулий і теперішній досвід [4, с. 30].

Щодо особливостей конструювання майбутнього поліцейських у контексті часової перспективи Н. Мілорадова пропонує звертати увагу на особливості професійного сценарного планування, що розкриває послідовний план поліцейського до самореалізації у професії [7, с. 154]. Н. Афанасьєва встановила, що задоволеність життям у представників ризиконебезпечних професій залежить від наявності в них планів на майбутнє, постановки цілей, котрі доповнюють життя усвідомленістю, спрямованістю та часовою перспективою. Авторка вважає, що ставлення до життєвого часу у фахівців екстремальних професій визначає присутність чи відсутність схильності до усвідомлення часу власного життя [1]. На думку Д. Швеця та співавторів, для гармонійного розвитку поліцейського у професії особливого значення набуває усвідомлення поліцейським свого місця в ній та подальших перспектив розвитку [12]. В. Бондаренко з колегами підтверджують, що професійна успішність поліцейського зумовлена його здатністю адаптуватися у професії та будувати перспективи свого майбутнього в ній [10]. Результати дослідження, проведеного колективом авторів на чолі з К. Parazoglou, доводять, що високоефективний поліцейський – це той, хто розділяє цінності професії та прагне розвиватися в ній [11].

Метою дослідження є вивчення особливостей часової перспективи майбутнього у працівників поліції з різним рівнем професійної самореалізації. Для її досягнення необхідно було виконати такі **завдання**: 1) провести теоретичний аналіз наукових напрацювань із проблеми часової перспективи майбутнього поліцейських; 2) визначити особливості часової перспективи майбутнього в поліцейських із різним рівнем професійної самореалізації.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що воно поглибило наявні знання щодо часової перспективи поліцейських у контексті їхньої професійної самореалізації. Було вдосконалено емпіричні підходи до психологічної діагностики часової перспективи професійного майбутнього поліцейських.

Результати досліджень. Для досягнення поставленої мети нами було проведено емпіричне дослідження особливостей часової перспективи на працівниках поліції із різним рівнем професійної самореалізації. Загальна чисельність вибірки дослідження налічувала 106 поліцейських. За допомогою застосування опитувальника «Тип та рівень професійної самореалізації» Є. Гаврилової з використанням кластерного аналізу за принципом k-середніх нами було поділено досліджуваних за трьома групами. До першої групи увійшли 39 поліцейських із низьким рівнем професійної самореалізації, до другої групи віднесені 23 досліджувані, які мають середній рівень професійної самореалізації, а третю групу становили 44 поліцейські, які мали високі показники професійної самореалізації. Група із середнім рівнем професійної самореалізації була виключена з подальшого дослідження. За допомогою «Опитувальника часової перспективи» Ф. Зімбардо було діагностовано ставлення поліцейських із різним рівнем професійної самореалізації до часового континууму. Опитувальник містить 56 тверджень, що поділені за п'ятьма шкалами: 1) негативне минуле; 2) гедоністичне сьогодення; 3) майбутнє; 4) позитивне минуле; 5) фаталістичне сьогодення [8, с. 99–105]. Математико-статистична обробка здійснювалася з використанням t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок.

Показники часової перспективи в поліцейських із різним рівнем професійної самореалізації наведено в таблиці 1.

Встановлено, що за шкалою «Негативне минуле» спостерігаються значущі відмінності в досліджуваних групах ($p \leq 0,05$). Вірогідно більший показник за цією шкалою, встановлений у групі поліцейських із

низьким рівнем професійної самореалізації, свідчить про те, що ці досліджувані занадто переймаються подіями минулого, які мали травматичний або стресовий характер, що неодмінно ускладнює виконання їхніх професійних обов'язків, оскільки вони відчують страхи щодо повторення негативної події та мають сумніви стосовно своїх можливостей самостійно вирішити проблемну ситуацію. На відміну від працівників поліції з високим рівнем професійної самореалізації, вірогідно більш низькі показники у групі поліцейських із низьким рівнем професійної самореалізації були встановлені також за шкалою «Фаталістичне сьогодення» ($p \leq 0,05$). Отримані результати викликають занепокоєння, оскільки демонструють більшу схильність цих респондентів до думок щодо власної безпорадності та неможливості вплинути на перебіг подій. Тобто представники першої групи, які досить невпевнено почувають себе у професії, схильні вважати, що все, що має відбутися, врешті-решт здійсниться незалежно від того, чи будуть вони докладати зусилля, щоб попередити виникнення проблемної ситуації. Ця тенденція потребує особливої уваги, адже обов'язок поліцейського вимагає від нього захисту закону та прав людини, здоров'я і життя якої він повинен зберегти, докладавши максимум зусиль незалежно від обставин.

Виявлено, що за шкалою «Позитивне минуле» показник у групі поліцейських із високим рівнем професійної самореалізації вірогідно перевищує відповідний показник у поліцейських із низьким рівнем професійної самореалізації ($p \leq 0,05$). Отже, отримані дані дають можливість вважати, що минулий позитивний досвід є більш значущим для поліцейських із високим рівнем професійної самореалізації. Досягнення успіху приводить до почуття впевненості у власних силах і надає натхнення для подальшого вдосконалення своєї майстерності. Професійні ситуації позитивної забарвленості, які мали істотне значення для представників цієї групи, стають чинником, що мотивує працівників полі-

Таблиця 1

Показники часової перспективи майбутнього в різних кластерних групах поліцейських (M ± m)

Шкали	Поліцейські з низьким рівнем професійної самореалізації	Поліцейські з високим рівнем професійної самореалізації	t	p
Негативне минуле	3,95±0,69	2,08±0,62	2,02	0,05
Гедоністичне сьогодення	3,17±0,57	3,20±0,49	0,04	-
Майбутнє	3,77±0,53	3,85±0,52	0,11	-
Позитивне минуле	2,64±0,48	3,96±0,45	2,01	0,05
Фаталістичне сьогодення	3,86±0,63	2,11±0,61	2,00	0,05

ції продовжувати займатися своєю професійною діяльністю, оскільки підтверджують їхню здатність впливати власними діями на перебіг ситуації та приносити користь іншим і суспільству загалом.

За шкалами «Гедоністичне сьогодення» ($t=0,04$) та «Майбутнє» ($t=0,11$) вірогідні відмінності між досліджуваними групами не були встановлені. Отже, поліцейські незалежно від рівня професійної самореалізації досить задоволені життям, проте водночас ця задоволеність не трансформована в надмірний гедонізм, котрий передбачає «роз'єднаність» минулого й майбутнього, пошук збудження та брак стурбованості щодо майбутніх наслідків поведінки. Представникам обох груп притаманна активна життєва позиція, самостійність щодо побудови свого життя відповідно до власних цілей і цінностей. Рівень професійної самореалізації не відбивається у формуванні перспективи майбутнього в поліцейських під час виконання службових завдань, однак демонструє їхню автономність у прийнятті рішень та планах щодо власного професійного майбутнього.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу висвітлити особливості часової перспективи майбутнього у представників правоохоронних органів. Під час теоретичного аналізу встановлено, що планування власного професійного майбутнього є чинником профілактики плинності поліцейських кадрів, запорукою їхньої успішної самореалізації та надає можливості подальшого професійного

розвитку. Емпіричне дослідження свідчить про те, що в поліцейських із низьким рівнем професійної самореалізації виявлені ознаки травматичного попереднього професійного досвіду, який негативно впливає на їхнє сьогодення, що зумовлює впевненість у неконтрольованості перебігу подій та неможливості конструктивного вирішення проблемної чи кризової ситуації; це стає причиною втрати віри у власну спроможність долати проблеми, попередити виникнення тих чи інших подій, знайти оптимальне вирішення в екстремальних обставинах. Поліцейським із високим рівнем професійної самореалізації притаманна позитивна оцінка попереднього досвіду, вони відчувають упевненість у собі та у власній здатності вирішувати професійні завдання, що підвищує їхню професійну спроможність і компетентність. Для обох досліджуваних груп характерна задоволеність сьогоденням (що водночас не трансформована в надмірний гедонізм), активна життєва позиція, самостійність у конструюванні перспектив власного життя відповідно до сформованих ними цілей і цінностей, здатність до автономного прийняття рішень та планування свого майбутнього у професійному й життєвому контекстах.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо в поглибленому аналізі психологічних характеристик, які дадуть можливість деталізувати чинники формування професійної самореалізації та професійної здійсненності поліцейських як умови їх ефективної професійної діяльності.

Література:

1. Афанасьєва Н. Застосування наративу у психологічному консультуванні рятувальників – учасників ООС з порушеннями часової орієнтації. *Український психологічний журнал*. 2019. № 1(11). С. 28–38. URL: [https://doi.org/10.17721/urj.2019.1\(11\).2](https://doi.org/10.17721/urj.2019.1(11).2).
2. Бунас А. Часова перспектива як один із чинників розгортання прогностичної компетентності особистості. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2020. № 1. С. 38–41. URL: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2020.1.6>.
3. Дворник М. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 120 с.
4. Діброва В. Пошукове дослідження особливостей конструювання майбутнього внутрішньо переміщеними особами. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2020. Т. 45. № 3. С. 27–35. URL: <https://doi.org/10.37203/10.37203/kibit.2020.45.04>.
5. Журавьова О. Роль особливостей часової перспективи особистості у формуванні схильності до прокрастинації. *Психологічний часопис*. 2020. № 6. С. 154–163. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.15>.
6. Максим О., Рябовол Т. Усвідомлення часової перспективи – умова становлення ціннісних орієнтацій особистості. *Молодий вчений*. 2021. № 5(93). С. 282–285. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-5-93-53>.
7. Мілорадова Н. Сценарні тенденції професіогенезу слідчих органів досудового розслідування Національної поліції України. *Право і безпека*. 2020. № 1(76). С. 153–161. URL: <https://doi.org/10.32631/rb.2020.1.22>.
8. Психодіагностика стресса : практикум / сост. : Р. Куприянов, Ю. Кузьмина. Казань : КНИТУ, 2012. 212 с.
9. Formation of the Professionally Significant Skills and Competencies of Future Police Officers during Studying at Higher Educational Institutions / V. Bondarenko, I. Okhrimenko, I. Tverdokhvalova, K. Mannapova,

K. Prontenko. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Vol. 12. № 3. P. 246–267. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/320>.

10. Addressing moral suffering in police work: theoretical conceptualization and counselling implications / K. Papazoglou, D. Blumberg, K. Kamkar, A. McIntyre-Smith, M. Koskelainen. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*. 2020. Vol. 54. № 1. P. 71–87. URL: <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/68490>.

11. The New Police Training System: Psychological Aspects / D. Shvets, O. Yevdokimova, I. Okhrimenko, Ya. Ponomarenko, Yu. Aleksandrov, S. Okhrimenko, K. Prontenko. *Postmodern Openings*. 2020. Vol. 11. № 1. P. 200–217. URL: <https://doi.org/10.18662/po/11.1sup1/130>.

References:

1. Afanasieva, N. (2019). Zastosuvannia naratyvu u psykholohichnomu konsultuvanni riatuvalnykiv – uchasnykiv OOS z porushenniamy chasovoi oriientsatsii [Application of narratives in psychological consultation of rescuers – JFO participants having problems with time perspective]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*, 1(11), 28–38. Retrieved from: [https://doi.org/10.17721/upj.2019.1\(11\).2](https://doi.org/10.17721/upj.2019.1(11).2) [in Ukrainian].

2. Bunas, A. (2020). Chasova perspektyva yak odyn iz chynnykiv rozghortannia prohnostychnoi kompetentnosti osobystosti [Time perspective as one of the factors of development of predictive personality competence]. *Dniprovskiyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava – Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, Law*, 1, 38–41. Retrieved from: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2020.1.6> [in Ukrainian].

3. Dvornyk, M. (2018). *Prokrastynatsiia v konstruiuvanni osobystisnoho maibutnoho: monohrafiia* [Procrastination in the construction of a personal future: monograph]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].

4. Dibrova, V. (2020). Poshukove doslidzhennia osoblyvosti konstruiuvannia maibutnoho vnutrishno peremishchenymy osobamy [Exploratory research of peculiarities of constructing the future by the internally displaced persons]. *Visnyk Kyivskoho instytutu biznesu ta tekhnolohii – Herald of Kiev Institute of Business and Technology*, 45(3), 27–35. Retrieved from: <https://doi.org/10.37203/10.37203/kibit.2020.45.04> [in Ukrainian].

5. Zhuravleva, O. (2020). Rol osoblyvosti chasovoi perspektyvy osobystosti u formuvanni skhylnosti do prokrastynatsii [The role of an individual's temporal perspective peculiarities in procrastination propensity formation]. *Psykholohichnyi chasopys – Psychological journal*, 6, 154–163. Retrieved from: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.15> [in Ukrainian].

6. Maksym, O., & Ryabovol, T. (2021). Usvidomlennia chasovoi perspektyvy – umova stanovlennia tsinnisnykh oriientsatsii osobystosti [Awareness of time perspective as a condition required for the formation of value orientations of personality]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 5(93), 282–285. Retrieved from: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-5-93-53> [in Ukrainian].

7. Miloradova, N. (2020). Stsenarni tendentsii profesiohenezu slidchykh orhaniv dosudovoho rozsliduvannia Natsionalnoi politsii Ukrainy [Scenario tendencies of professional genesis of investigators of pre-trial investigation agencies of the National police of Ukraine]. *Pravo i bezpeka – Law and Safety*, 1(76), 153–151. Retrieved from: <https://doi.org/10.32631/pb.2020.1.22> [in Ukrainian].

8. Kupriyanov, R., & Kuz'mina, Yu. (eds.). (2012). *Psikhodiagnostika stressa: praktikum* [Psychodiagnos-tics of stress: practical work]. Kazan: KNITU [in Russian].

9. Bondarenko, V., Okhrimenko, I., Tverdokhvalova, I., Mannapova, K., & Prontenko, K. (2020). Formation of the Professionally Significant Skills and Competencies of Future Police Officers during Studying at Higher Educational Institutions. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(3), 246–267. Retrieved from: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/320> [in English].

10. Papazoglou, K., Blumberg, D., Kamkar, K., McIntyre-Smith, A., & Koskelainen, M. (2020). Addressing moral suffering in police work: theoretical conceptualization and counselling implications. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 54(1), 71–87. Retrieved from: <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/68490> [in English].

11. Shvets, D., Yevdokimova, O., Okhrimenko, I., Ponomarenko, Ya., Aleksandrov, Yu., Okhrimenko, S., & Prontenko, K. (2020). The New Police Training System: Psychological Aspects. *Postmodern Openings*, 11(1), 200–217. Retrieved from: <https://doi.org/10.18662/po/11.1sup1/130> [in English].

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.18>**Яна РАЄВСЬКА**

доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України, вул. Нововокзальна, 17, Київ, Україна, 03038
ORCID: 0000-0003-3802-2304

Ольга СОЛЯКОВА

аспірантка кафедри психології, Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України, вул. Нововокзальна, 17, Київ, Україна, 03038
ORCID: 0000-0002-9696-7018

Yana RAIEVSKA

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Department of Psychology, Ukrainian State Employment Service Training Institute, 17 Novovokzalna Str., Kyiv, Ukraine, 03038
ORCID: 0000-0003-3802-2304

Olha SOLIAKOVA

Postgraduate of the Department of Psychology, Ukrainian State Employment Service Training Institute, 17 Novovokzalna Str., Kyiv, Ukraine, 03038
ORCID: 0000-0002-9696-7018

**РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС****DEVELOPMENT OF EMOTIONAL PERSONALITY COMPETENCE:
THEORETICAL DISCOURSE**

У статті здійснено спробу розкрити сутність феномена емоційної компетентності особистості, а також проаналізувати типи компетентностей особистості та на їх основі визначити компоненти та маркери рівня розвитку емоційної компетентності. Продемонстровано різноманітність підходів до визначення компетентності.

Проаналізовано конструкт емоційної компетентності, що складається з чотирьох базових компонентів – рефлексії, саморегуляції, регуляції взаємин та емпатії, які утворюють чотири функціональні блоки – поведінковий, когнітивний, інтраперсональний та інтерперсональний.

Визначено, що близькими до поняття «емоційна компетентність» є «особистісна компетентність», «соціальна компетентність», «соціально-психологічна компетентність», «рольова компетентність» та «комунікативна компетентність».

Поняття «емоційна компетентність» визначено як готовність і здатність людини гнучко управляти власними емоційними реакціями та реакціями інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються, та використовувати ці здатності для досягнення важливих цілей як у житті загалом, так і у професійній діяльності зокрема.

У структурі емоційної компетентності особистості виокремлено компоненти (афективно-когнітивний, ціннісно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний) та рівні (високий, достатній, середній, низький).

Подано особистісну характеристику емоційно компетентної людини, якій властиві врівноваженість, сумлінність, доброзичливість, комунікабельність, відкритість; людина, яка легко уживається з іншими й перебуває у злагоді із собою, здатна контролювати власні емоції, адекватно оцінюючи їх природу й причину.

Констатовано, що наявні наукові здобутки є недостатніми для чіткого розуміння феномена емоційної компетентності та основи вивчення психологічних підходів до розуміння емоційної компетентності, обґрунтовано визначення цього феномена як методологічного фундаменту конструювання та реалізації розвивальних програм. Перспективою дослідження визначено з'ясування функціональних конструктів розвитку емоційної компетентності особистості.

Ключові слова: особистість, типи компетентностей, емоційна компетентність, емоційний інтелект, компоненти емоційної компетентності, рівні розвитку емоційної компетентності.

The article attempts to reveal the essence of the phenomenon of emotional competence of the individual, as well as to analyze the types of personality competencies and on their basis to determine the components and markers of the level of emotional competence. A variety of approaches to determining competence have been demonstrated.

The construct of emotional competence is analyzed, which consists of four basic components – reflection, self-regulation, regulation of relationships, and empathy, which form four functional blocks – behavioral, cognitive, intrapersonal and interpersonal.

It is determined that close to the concept of “emotional competence” are “personal competence”, “social competence”, “socio-psychological competence”, “role competence” and “communicative competence”.

The concept of “emotional competence” is defined as the willingness and ability to flexibly manage their own emotional reactions and the reactions of others, appropriate to changing situations and conditions and use these abilities to achieve important goals in life in general and professional activities in particular.

In the structure of emotional competence of the individual components (affective-cognitive, value-motivational, behavioral-activity) and levels (high, sufficient, average, low) are distinguished.

The personal characteristics of an emotionally competent person, which is characterized by balance, honesty, friendliness, sociability, openness; a person who easily gets along with others and is in harmony with himself, is able to control their own emotions, adequately assessing their nature and cause.

It is stated that the existing scientific achievements are insufficient for a clear understanding of the phenomenon of emotional competence and the basis for studying psychological approaches to understanding emotional competence, the definition of this phenomenon as a methodological foundation for designing and implementing development programs. The perspective of the research is to find out the functional constructs of the development of emotional competence of the individual.

Key words: *personality, types of competencies, emotional competence, emotional intelligence, components of emotional competence, levels of emotional competence development.*

Постановка проблеми. Проблема емоційної культури особистості залишається важливою протягом усієї історії людства. Надмірна емоційна експресивність і безконтрольність емоцій, що виявляються, впливає на якість міжособистісних стосунків особистості, а з іншого боку, надмірна їх стриманість призводить до того, що людина сприймається як холодна, байдужа, зарозуміла, що викликає в оточуючих подив або неприязнь.

В умовах сьогодення велика увага приділяється емоційному інтелекту й емоційній компетентності особистості як головній умові ефективної міжособистісної взаємодії. Розвинений емоційний інтелект може бути показником психологічного благополуччя особистості та успішності її професійної діяльності.

У вітчизняній психології наголошується, що емоційний інтелект має найбільше значення під час роботи у сферах діяльності, які тісно пов'язані зі спілкуванням та взаємодією з іншими людьми у суб'єкт-суб'єктних відносинах, та виступає як головний регулятор життєвої стабільності та професійної діяльності особистості. Емоційна компетентність особистості як сукупність набутих знань, сформованих умінь і навичок, збагачує її досвід і дозволяє успішно здійснювати професійну діяльність у сучасних умовах [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вченими-психологами емоційний інтелект визначається як здатність людини розуміти власне ставлення до зовнішнього світу та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу (Д. Карузо, Дж. Майєр, П. Саловей); як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, а також до керування емоційною сферою (І. Андрєєва). У сучасних дослідженнях встановлено пози-

тивний вплив емоцій на мнемонічні процеси (Т. Сисоєва), на структуру інтелекту (Л. Засєкіна), на ефективність інтелектуальної та пізнавальної діяльності (О. Божок, О. Тихоміров, О. Чебикін), на успішність професійної діяльності (О. Саннікова).

Дослідження емоційного інтелекту у зарубіжній психології було започатковано в роботах Е. Торндайка, який проводив дослідження щодо вивчення здатності до розпізнавання емоцій, і Г. Гарднера, який розробляв теорію множинності форм інтелекту, та виокремлено типи інтелекту, пов'язані з емоційно-інтелектуальними здібностями (міжособистісний і внутрішньоособистісний) [13].

Дж. Майєр та П. Саловей сконцентрували увагу на відмінностях, які відрізняють конструкт емоційного інтелекту від персональних факторів, й охарактеризували зміст емоційного інтелекту як сукупність розумових здібностей [14].

Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Д. Люсіна трактують емоційний інтелект як специфічне психічне утворення з одночасною репрезентованістю когнітивних і особистісних характеристик, зокрема модель Р. Бар-Она включає адапційні здібності, стратегії подолання стресових ситуацій [11]; модель Д. Гоулмена – самосвідомість і самомотивацію; Д. Люсіною визначено двокомпонентну модель емоційного інтелекту, зокрема внутрішньоособистісний емоційний інтелект (розуміння та управління власними емоціями, контроль експресії) та міжособистісний емоційний інтелект (розуміння та управління емоційними станами інших) [10].

О. Саннікова виділила відмінні ознаки актуальних (ситуативних) емоцій та стійких (позаситуативних) емоційних переживань, емоційно-диференціальні відмінності щодо особливостей поведінки у стресових ситу-

аціях. Е. Носенко виділено концепти щодо операціоналізації поняття емоційного інтелекту, започатковано вивчення адаптивних та стресозахисних властивостей емоційного інтелекту, розвитку емоційного інтелекту [5].

О. Власовою визначено емоційний інтелект як емоційно-інтелектуальну здатність, що полягає в емоційній сенситивності, обізнаності та здатності управляти емоціями, які дозволяють людині контролювати відчуття психічного здоров'я, душевної гармонії [3].

Мета статті – проаналізувати феномен емоційної компетентності особистості в аспектах окреслення компонентів такого конструкту та її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Компетентність розглядаємо як якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми.

У сучасній науці поняття «компетентність» розуміють як:

- якість особистості або сукупність якостей, мінімальний досвід діяльності у заданій сфері (І. Андреева) [1];

- вміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання та досвід з урахуванням зовнішніх обставин; деяку загальну здатність людини, що базується на її знаннях, досвіді, цінностях і здібностях та яка не зводиться ні до конкретних знань, ні до навичок, а проявляється як можливість встановлення зв'язку між знанням та ситуацією (І. Матійків) [8];

- рівень готовності застосування знань, умінь, навичок у різних ситуаціях (В. Зарицька) [6];

- поєднання відповідних знань і здібностей, що дають підставу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній; володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особисте ставлення до неї та предмета діяльності (С. Деревянко) [4].

На думку Я. Раєвської, компетентність – більш широке поняття, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що становлять мету професійної підготовки фахівця [9].

І. Зимня виділяє 3 основні групи компетентностей:

- компетентності, що належать до особистості як до суб'єкта життєдіяльності;

- компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими;

- компетентності, що належать до діяльності людини та проявляються в усіх її типах та формах [7].

Визначаючи характеристики компетентності, І. Зимня розрізняє такі її аспекти, як: мотиваційний (здатність до прояву компетентності), когнітивний (володіння знаннями змісту компетентності), поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях), ціннісно-смиловий (відношення до змісту компетентності та об'єкта її застосування), емоційний (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності) [7].

У такій інтерпретації поняття компетентності, її характеристики розглядаються як загальні орієнтовні критерії оцінки її змісту, що свідчить про складність її виміру та оцінки.

Емоційну компетентність розглядаємо як здатність усвідомлювати емоції, як свої, так і оточуючих. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту мають навички, які дозволяють їм впевненіше почуватися у суспільстві та досягати значущих результатів.

Конструкт емоційної компетентності складається з чотирьох базових компонентів – рефлексії, саморегуляції, регуляції взаємин та емпатії, які утворюють чотири функціональні блоки – поведінковий, когнітивний, інтраперсональний та інтерперсональний [12].

Коротко охарактеризуємо базові компоненти емоційної компетентності та її значення у процесі міжособистісної взаємодії.

1. Рефлексія. У загальному вигляді до рефлексії належать здібності людини визначати, яку саме емоцію вона відчуває в певний момент, за фізичним станом та внутрішнім діалогом; співвідносити цю емоцію з її назвою; визначати, з яких базових емоцій складається випробуваний складник, усвідомлювати зміну інтенсивності емоції та переходу від однієї емоції до іншої. Слід зазначити, що розуміння емоцій тісно пов'язане з можливостями висловлювання.

2. Під саморегуляцією розуміється вміння визначати джерело та причину виникнення емоції, її призначення та можливі наслідки розвитку, ступінь її корисності у конкретній ситуації; відповідно до цього за необхідності знайти спосіб регуляції емоції (зміни ступеня її інтенсивності або заміни на іншу емоцію), керуючи диханням, станом тіла, використовуючи вербальні та невербальні способи управління емоціями та управління внутрішнім діалогом. До цього ж уміння належить здатність викликати у себе емоцію, необхідну у конкретній ситуації.

Слід зазначити, що адекватна емоційна експресія є важливим чинником підтримки фізичного та психічного здоров'я. Стимування емоцій сприяє виникненню різноманіт-

них захворювань. Водночас безконтрольність емоційної експресії ускладнює міжособистісне спілкування.

3. Регуляція взаємин передбачає вміння визначати можливу причину виникнення емоції в іншій людині та прогнозувати наслідки її прояву; змінювати емоційний стан іншої людини (інтенсивності емоцій, переходу на іншу емоцію) за допомогою вербальних та невербальних засобів; здатність викликати необхідну емоцію в інших.

4. Емпатія є базовим складником емоційної компетентності. Традиційно такий феномен сприймається як розуміння емоційного стану, співпереживання; це емоційний відгук людини на переживання інших людей та проявляється ідентично до того, як переживає конкретна людина.

У сучасній психології розрізняють кілька видів емпатії: емоційну, що заснована на механізмах проєкції та наслідування реакцій іншої людини; когнітивну, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія тощо), і предикативну, що виявляється як здатність людини передбачати афективні реакції іншої особистості в конкретних ситуаціях.

Узагальнюючи вищесказане, можна відзначити, що особистість з високим рівнем розвитку емоційної компетентності має виражені здібності до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, до управління емоційною сферою, що зумовлює більш високу адаптивність та ефективність у спілкуванні та професійній діяльності.

Близькими до поняття «емоційна компетентність» є «особистісна компетентність», «соціальна компетентність», «соціально-психологічна компетентність», «рольова компетентність» та «комунікативна компетентність».

Особистісна компетентність визначає, як ми керуємо собою, а саме: усвідомлення самого себе (розуміння власних емоцій та їх вплив, знання та розуміння своїх сильних та слабких сторін, розвинене почуття власної гідності, висока оцінка своїх можливостей); здатність управляти собою (самоконтроль, чесність, гідність, відповідальність, гнучкість, готовність та відкритість до нових ідей, рішень, інформації); зацікавленість (прагнення до досягнень, відданість, ініціатива, оптимізм).

Під соціальною компетентністю розуміється система складних соціальних умінь та навичок взаємодії, сценаріїв поведінки у типових соціальних ситуаціях, яка дозволяє швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення, урахувати наявну ситуацію та навколишнє середовище, отримувати максимум можливого із запропонованих обставин.

Соціальна компетентність включає співчуття (повагу, розуміння інших, передбачення та задоволення їхніх потреб, створення нових можливостей); соціальні навички (комунікативні вміння, вміння керувати конфліктами, лідерство, вміння ініціювати зміни та керувати процесом змін, вміння працювати в команді).

Соціально-психологічна компетентність передбачає здатність особистості ефективно взаємодіяти з людьми у системі міжособистісних відносин. Соціально-психологічна компетентність включає вміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості та емоційний стан інших людей, вибирати адекватні способи спілкування й реалізувати їх у процесі взаємодії.

Під рольовою компетентністю вбачається здатність розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою або її засобами.

Комунікативна компетентність характеризується володінням складними комунікативними навичками та вміннями, формуванням адекватних умінь у нових соціальних структурах, знанням культурних норм та обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування [8].

З огляду на вищезазначене, визначаємо, що емоційна компетентність – здатність усвідомлювати свої емоції та емоції іншої людини, здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей, які дозволяють створювати досить значні та вимірні зміни у поведінці, стилі та продуктивності особистості. Таким чином, емоційно компетентна особистість характеризується врівноваженістю, сумлінністю, доброзичливістю, комунікабельністю, відкритістю, здатністю контролювати власні емоції, адекватно оцінюючи їх природу й причину.

У структурі емоційної компетентності особистості логічно визначити такі компоненти та рівні, як:

– афективно-когнітивний компонент (система знань про емоції, способи їх вираження, причини виникнення, розуміння власних емоційних станів і почуттів учнів, технології керування емоціями, адекватна самооцінка, емпатія, рефлексія);

– ціннісно-мотиваційний компонент (система мотивів та цінності емоцій у професійній і особистій сферах, прийняття власних емоційних переживань і почуттів, гуманістична установка на спілкування, взаємодію, мотивацію до професійної діяльності, потреби стати емоційно компетентною особистістю, досягнення успіху у професійній діяльності),

– поведінково-діяльнісний компонент (система умінь та навичок керування своїми

емоціями, їх контролю, встановлення комунікацій, взаємодії, конструктивного впливу на емоційний стан учасників взаємодії, стимулювання їх, організації взаємодії, співпраці, попередження непорозумінь, вирішення конфліктних ситуацій).

Маркерами, що характеризують рівень розвитку емоційної компетентності, визначили високий, достатній, середній та низький рівні.

Високий рівень розвитку емоційної компетентності характеризується здатністю особистості розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан, визначати причини і пояснювати значення своїх емоцій, позитивно сприймати власні емоції та емоції інших людей, контролювати і регулювати свої емоції та емоції інших.

Достатній рівень розвитку емоційної компетентності характеризується здатністю розпізнавати, оцінювати, визначати причини і пояснювати значення емоцій, але не завжди позитивно сприймати емоції інших людей; спробою контролювати і регулювати свої емоції та емоції інших.

Середній рівень розвитку емоційної компетентності характеризується здатністю певним чином розпізнавати, оцінювати, визначати причини, пояснювати значення своїх емоцій

та емоцій інших, але не завжди стримувати власні емоції, виявляти адекватне ставлення до оцінки власних емоцій іншими.

Низький рівень розвитку емоційної компетентності характеризується нечіткістю усвідомлення значущості емоцій у житті людини, відсутністю спроби розпізнавати, оцінювати, виявляти причини і значення своїх емоцій та емоцій інших людей.

Висновки і перспективи подальших розробок. Таким чином, емоційна компетентність розглядається як готовність і здатність людини гнучко управляти власними емоційними реакціями та реакціями інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються, та використовувати ці здатності для досягнення важливих цілей як у житті загалом, так і у професійній діяльності зокрема.

Привабливість та різноманітність розгляду феномена емоційної компетентності полягає у тому, що управління емоціями – це навичка, яку можна сформувати й розвивати.

У контексті зазначеного важливим завданням теоретичного, так і практичного значення можна вважати з'ясування функціональних конструктивних розробок розвитку емоційної компетентності особистості, що дозволить розробляти ефективні механізми розвивального впливу.

Література:

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Вопросы психологии*. Минск, 2007. № 5. С. 57–65.
2. Бреус Ю.В. Феномен емоційного досвіду в структурі емоційного інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2014. № 1. С. 127–134.
3. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.
4. Дерев'яно С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. Київ, 2008. № 1 (27). С. 96–104.
5. Єрмаков Т.І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ : Міленіум, 2002. Вип. 6 (9). С. 200–207.
6. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 304 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : учебное издание. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с. *Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*.
8. Матійків І.М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»: психологічний аспект. *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні* : матеріали наук.-техн. конф. наук.-педаг. працівників. Львів, 2012. С. 240–243.
9. Раєвська Я.М., Андрищенко К.О. Вплив емоційного інтелекту на професійну успішність працівників Державної служби зайнятості. *Габітус*. Вип. 25. 2021. С. 108–112. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.25.18>. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2021/25-2021/20.pdf>.
10. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації. *Вопросы психологии*, 2007. № 4. С. 68–79.
11. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.
12. Berezka, S., Panasenko, E., Zhukova, O., Radchuk, H., Sobolyeva, S., & Raievska, Y. Neuropsychological Peculiarities of Studying Future Psychologists' Emotional Intelligence. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2021. No. 12(2), pp. 38–52.

13. Gardner H. *Frames of mind*. New York : Basic Books, 1983.
14. Mayer J.D., P. Salovey. *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*. New York : Basic Books, 1993. Pp. 433–442.

References:

1. Andreeva, Y.N. (2007). Predposylki razvitiya emotsional'nogo intellekta [Prerequisites for the development of emotional intelligence]. *Voprosy psikhologii*, 5, 57–65. Minsk [in Russian].
2. Breus, Yu.V. (2014). Fenomen emotsiinoho dosvidu v strukturi emotsiinoho intelektu [The phenomenon of emotional experience in the structure of emotional intelligence]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, 1, 127–134. Psychological Sciences Series. Kherson [in Ukrainian].
3. Vlasova, O.I. (2005). Psykholohiia sotsialnykh zdibnostei: struktura, dynamika, chynnyky rozvytku: monohrafiia [Psychology of social abilities: structure, dynamics, factors of development]. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr "Kyivskiy universytet", 308 [in Ukrainian].
4. Derevianko, S. (2008). Aktualizatsiia emotsiinoho intelektu v emotsiiohennykh umovakh [Actualization of emotional intelligence in emotional conditions]. *Sotsialna psykholohiia*, 1 (27), 96–104. Kyiv [in Ukrainian].
5. Iermakov, T.I. (2002). Indyvidualne rozuminnia kontseptu "Ia" yak kliuchova kompetentnist osobystosti v umovakh suchasnoho informatsiinoho suspilstva [Individual understanding of the concept of "I" as a key competence of the individual in today's information society]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii*, 6 (9), 200–207. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
6. Zarytska, V.V. (2010). Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku emotsiinoho intelektu u konteksti profesiinoyi pidhotovky: monohrafiia. [Theoretical and methodological foundations of the development of emotional intelligence in the context of training]. Zaporizhzhia: KPU, 304 [in Ukrainian].
7. Zimnyaya, I.A. (2004). Klyucheve kompetentsii kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii: uchebnoe izdanie [Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education: educational publication]. Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 40 p. Series: Proceedings of the Methodological Seminar "Russia in the Bologna Process: Problems, Tasks, Prospects" [in Russian].
8. Matiukiv, I.M. (2012). Rozvytok emotsiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv profesii typu "liudyna-liudyna": psykholohichni aspekt [Development of emotional competence of future specialists of professions such as "man-man": psychological aspect]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku ekonomiky i pidpriemnytstva ta kompiuternykh tekhnolohii v Ukraini: materialy nauk.-tekhn. konf. nauk.-pedah. pratsivnykiv*, 240–243. Lviv [in Ukrainian].
9. Raievska, Ya.M., Andriushchenko, K.O. (2021). Vplyv emotsiinoho intelektu na profesiinu uspishnist pratsivnykiv Derzhavnoi sluzhby zainiatosti [The influence of emotional intelligence on the professional success of employees of the Public Employment Service]. *Habitus*, 25, 108–112 [in Ukrainian]. Retrieved from: <http://habitus.od.ua/journals/2021/25-2021/20.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.25.18>.
10. Filippova, I. (2007). Emotsiinyi intelekt yak zasib uspishnoi samorealizatsii [Emotional intelligence as a means of successful self-realization]. *Voprosy psykholohyy*, 4, 68–79 [in Ukrainian].
11. Bar-On, R. *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.
12. Berezka, S., Panasenکو, E., Zhukova, O., Radchuk, H., Sobolyeva, S., & Raievska, Y. (2021). Neuropsychological Peculiarities of Studying Future Psychologists' Emotional Intelligence. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(2), 38–52 [in English].
13. Buck, R. *Motivation emotion and cognition: A developmental interactionist view*. *International review of studies on emotion*. Chichester: Wiley, 1991. V. 1. P. 101–142 [in English].
14. Gardner, H. *Frames of mind*. New York: Basic Books, 1983 [in American].
15. Mayer, J.D., Salovey, P. *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*. New York: Basic Books, 1993. P. 433–442 [in English].

УДК 159.922:159.944.4

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.19>**Ольга САВИЦЬКА**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300
ORCID: 0000-0003-0917-3795

Тетяна ЯБЛОНСЬКА

доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології розвитку,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна, 01033
ORCID: 0000-0001-7272-9691

Olha SAVYTSKA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department
of Educational Psychology, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University,
61 Ohienko str., Kamianets-Podilskiy, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300
ORCID: 0000-0003-0917-3795

Tetiana YABLONSKA

Doctor of Psychology, Professor, Associate Professor at Developmental Psychology Department,
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
60 Volodymyrska str., Kyiv, Ukraine, 01033
ORCID: 0000-0001-7272-9691

**ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ СИТУАЦІЇ ЕКЗАМЕНУ
СТУДЕНТАМИ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ****FEATURES OF THE PERCEPTION OF THE EXAM SITUATION
BY STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ANXIETY**

У статті проаналізовано сучасні погляди дослідників на феномен екзаменаційного стресу, здійснено опис процедури семантичного диференціалу для кількісного та якісного індексування значень при вивченні сприймання понять «екзамен», «хвилювання», «навчання в університеті». Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження особливостей сприймання ситуації екзамену студентами з різним рівнем тривожності.

Наукова новизна. Показано специфіку семантичного диференціалу поняття «екзамен» у студентів з різним рівнем тривожності, з'ясовано можливість вивчення особистісного смислу (емоційного ставлення) студентів до іспиту за допомогою семантичного диференціалу.

Висновки. У семантичному просторі свідомості студентів з різним рівнем тривожності поняття «екзамен», «хвилювання» та «навчання в університеті» представлені на різній семантичній відстані. Найбільшою є семантична відстань між поняттями «навчання в університеті» та «хвилювання» у студентів з низьким та середнім рівнем тривожності. У студентів з середнім та високим рівнем тривожності «екзамен» і «хвилювання» перебувають на значній семантичній відстані, тоді як для семантичного простору свідомості студентів з низьким рівнем тривожності характерна близькість цих понять. Семантичні профілі цих понять також відрізняються у студентів залежно від рівня тривожності. Так, профілі семантичного диференціалу кожного з понять із низьким та середнім рівнем тривожності свідчать про подібність емоційних реакцій на стимули «екзамен» та «навчання в університеті», а профілі семантичного диференціалу поняття «навчання в університеті» у них практично збігаються, що може свідчити про подібність конотативних значень цього концепту, тоді як у студентів із високим рівнем тривожності спостерігається менш інтенсивна емоційна реакція.

Ключові слова: семантичний диференціал, семантичний профіль, тривожність, студент, екзамен.

In the article the current views of researchers on the phenomenon of examination stress are analyzed. The authors made a description of the procedure of semantic differential for quantitative and qualitative indexing of values in the study of perception of the concepts of "exam", "anxiety", "university education". The aim of the article is the coverage of the results of the empirical study of the peculiarities of the perception of the exam situation by students with different levels of anxiety.

Scientific novelty. The authors show the specifics of the semantic differential of the concept “exam” among students with different level of anxiety and clarify the possibility of studying personal meaning (emotional attitude) of students to the exam using the semantic differential.

Conclusions. Authors revealed that in the semantic space of consciousness of students with different levels of anxiety the concepts of “exam”, “anxiety” and “university education” are presented at different semantic distances. The greatest is the semantic distance between the concepts of “university education” and “anxiety” among students with low and medium level of anxiety. Also “exam” and “anxiety” are at a considerable semantic distance among students with medium and high levels of anxiety, while the semantic space of consciousness of students with low levels of anxiety can be characterized by the proximity of these concepts. The semantic profiles of these concepts also differ among students depending on the level of anxiety. In particular, the profiles of the semantic differential of each of the concepts among students with low and medium levels of anxiety indicate about the similarity of emotional reactions to the stimulus “exam” and “university education”, and the semantic differential profiles of the concept of “university education” almost coincide. These may indicate about the similarity of the connotative meanings of this concept, while students with a high level of anxiety have a less intense emotional response.

Key words: semantic differential, semantic profile, anxiety, student, exam.

Постановка проблеми. У сучасних умовах динамічних змін у системі вищої освіти, зумовлених як трансформацією вітчизняної освітньої системи, так і переходом на онлайн або комбіноване навчання в умовах пандемії, все більшої актуальності набувають проблеми вивчення чинників успішної навчально-професійної діяльності студентів, а також чинників їх дезадаптації, зокрема психічних станів та особистісних якостей студентів, суб’єктивних смислів і цінностей. Дослідження цих чинників має особливе значення для з’ясування особливостей взаємозв’язку когнітивної та афективної сфер і, зокрема, впливу останньої на організацію значень в індивідуальній свідомості. Тож актуальність даного дослідження зумовлена як необхідністю вдосконалення методології і пошуком ефективних інструментів психодіагностики суб’єктивних смислів та їх впливу на діяльність особистості, так і розв’язанням практичних завдань у системі вищої освіти, зокрема виявленням і коригуванням факторів, що знижують продуктивність навчально-професійної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Незалежно від рівня підготовленості до екзамену ситуація іспиту оцінюватися індивідом як суб’єктивно значуща [6] або така, яка, за його суб’єктивною оцінкою, несе загрозу, котрої неможливо уникнути [10]. Оскільки стрес пов’язаний із відчуттям загрози, то його поява в ситуації іспиту зумовлена здебільшого суб’єктивними причинами, пов’язаними з індивідуальними особливостями студента [4].

Водночас певний тип реагування в ситуації екзамену залежить від низки чинників, перш за все, індивідуально-типологічних та індивідуально-психологічних особливостей студентів [8]. Виявлено, що високий рівень тривожності як риса особистості спричиняє підвищення рівня тривожності як психічного стану [11].

В емоційному забарвленні, неусвідомлюваних установках індивіда виявляється особистісний смисл будь-якого об’єкта пізнання, життєвої ситуації тощо. Адже образ об’єкта здатен викликати такі ж форми емоційного реагування, які і сам реальний об’єкт [1]. Образи цих об’єктів у свідомості змінюються не лише шляхом збагачення знань про них, а значно більше завдяки емоційно-особистісному переживанню набутого суб’єктом досвіду [7]. Особистісне ставлення студента до ситуації іспиту змінюється в процесі взаємодії з нею, що знаходить відображення в семантичному просторі свідомості.

Мета статті – виявити специфіку особистісного смислу (конотативного значення) понять «екзамен» та «навчання в університеті» студентів із різним рівнем тривожності у ситуації іспиту.

Завдання передбачає встановлення емпіричним шляхом особливостей психоемоційних станів у студенті в ситуації іспиту та виявлення їх зв’язку з емоційним ставленням респондентів до іспиту та навчання в університеті.

Експериментальне дослідження здійснювалося на базі Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вибірка утворювалася випадковим способом і складалася з 72 студентів перших курсів напрямів підготовки «Педагогічна освіта» денної форми навчання. Вік студентів – 17-18 років.

Для вирішення поставлених завдань дослідження використовувався такий психодіагностичний інструментарій: із метою вивчення емоційно-вольових рис особистості студентів та рівня тривожності застосовувався 16-ти факторний особистісний опитувальник Кеттелла (форма С) [1], для вивчення емоційного ставлення (конотативного значення) ситуації іспиту використовувалася процедура семантичного диференціалу. Дослідження проводилося в груповій формі за день до іспиту.

Процедура семантичного диференціалу використовувалася для вивчення суб'єктивної оцінки понять «екзамен», «хвилювання», «навчання в університеті». Поняття оцінювалися респондентами за семибальною шкалою (-3, -2, -1, 0, +1, +2, +3) за 12 біполярними шкалами, якими є пари антонімічних прикметників, які описують найпростіші, первинні форми сприймання і емоцій, як правило, метафорично. Шкали вербального семантичного диференціалу та їх об'єднання у фактори добиралися відповідно до запропонованих Ч. Осгудом та В. Петренко. Сприймання кожного об'єкта (в нашому випадку понять, зазначених вище) структурується за трьома напрямками: активність, сила та оцінка (за Ч. Осгудом). Ці три види шкал дозволяють описати сенсорно-емоційний образ об'єкта, репрезентований у свідомості досліджуваних.

Пропоновані респондентам 12 пар антонімічних прикметників, об'єднані у три фактори: оцінка, сила та активність, які можуть бути інтерпретовані відповідно до трикомпонентної теорії почуттів В. Вундта. Фактор «Оцінка» відповідає координаті «задоволення-незадоволення», фактор «Сила» – «напруження-розслаблення», фактор «Активність» – «збудження-розслаблення» [9]. Відповідно, у нашому випадку до фактору «Оцінка» увійшли шкали: «приємний-неприємний», «корисний-марний», «чистий-брудний», «ласкавий-жорстокий»; фактор «Сили» утворено зі шкал: «важкий-легкий», «складний-простий», «напружений-розслаблений», «великий-маленький»; фактор «Активність» містив шкали: «активний-пасивний», «швидкий-повільний», «пристрасний-байдужий», «жаркий-холодний».

Респондентам пропонувалися для заповнення три бланки семантичного диференціалу (для кожного поняття-стимулу окремо). Обробка отриманих в ході дослідження емпіричних даних проводилася за допомогою методів математичної статистики (визначення відсоткових співвідношень, дисперсії, середнього квадратичного відхилення, семантичної відстані).

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до мети й теоретичного підґрунтя дослідження насамперед було здійснено аналіз 5 первинних факторів (С, О, І, Q₃, Q₄), що утворюють блок емоційно-вольових рис особистості, та одного вторинного (фактору тривожності F₂), які отримані за допомогою 16-ти факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла. Це дозволило виокремити та описати три групи студентів, які

різняються за емоційно-вольовими характеристиками особистості та рівнем тривожності.

До групи 1 увійшли студенти з діапазоном значень вторинного фактору F₂ 1,3 ... 3,99, яких можна охарактеризувати як емоційно стійких, впевнених в своїх силах, стресостійких, зі спокійним адекватним сприйманням дійсності, які вміють контролювати свої емоції та поведінку.

Група 2 об'єднує студентів з діапазоном значень вторинного фактору F₂ 4 ... 5,99. Вони характеризуються емоційною стабільністю, достатнім рівнем контролю своїх емоцій та поведінки, емоційною стабільністю, достатньою стресостійкістю, орієнтацією на соціальний успіх, гнучкістю в судженнях, добре розвинутою увагою.

Студенти з діапазоном значень вторинного фактору F₂ 6 ... 7,99, які схильні до внутрішнього незадоволення собою, певної тривожності, що призводить до фрустрованості та низької стресостійкості, об'єднані нами у групу 3. Представників цієї групи вирізняє емоційна нестабільність, підвищена тривожність та переживання широкої емоційної палітри.

При аналізі отриманих даних за допомогою процедури семантичного диференціалу було здійснено аналіз факторів («Оцінка», «Сила», «Активність»), виявлено розбіжності у сприйманні трьох об'єктів-стимулів «екзамен», «хвилювання» та «навчання в університеті» студентами з різними рівнями тривожності. Первинна обробка результатів дозволила визначити середню вагу кожного фактору для кожної з груп з різним рівнем тривожності в ситуації іспиту, ступінь однастайності емоційних ставлень у групах респондентів (за значеннями середнього квадратичного відхилення) (див. табл. 1).

Як бачимо з табл. 1, показники варіаційних рядів оцінок за факторами семантичного диференціалу різняться в кожній групі для кожного оцінюваного поняття. Порівняння середній значень ($m_{o,c,a}$), середнього квадратичного відхилення ($\sigma_{a.o.c}$) у семантичних диференціалах кожного з оцінюваних понять виявило таке: більшість середніх значень факторів семантичного диференціалу кожного з понять мають слабкий та середній ступінь прояву, окрім фактору «активність» у семантичному диференціалі поняття «навчання в університеті» ($m_a=2,61$) у групі 2; найнижчі середні значення за факторами «оцінка» та «активність» виявлено у семантичному диференціалі поняття «хвилювання» та для групи 3 у семантичному диференціалі поняття «екзамен». Найбільше розсіювання оцінок за фактором «активність» має місце у респон-

Таблиця 1

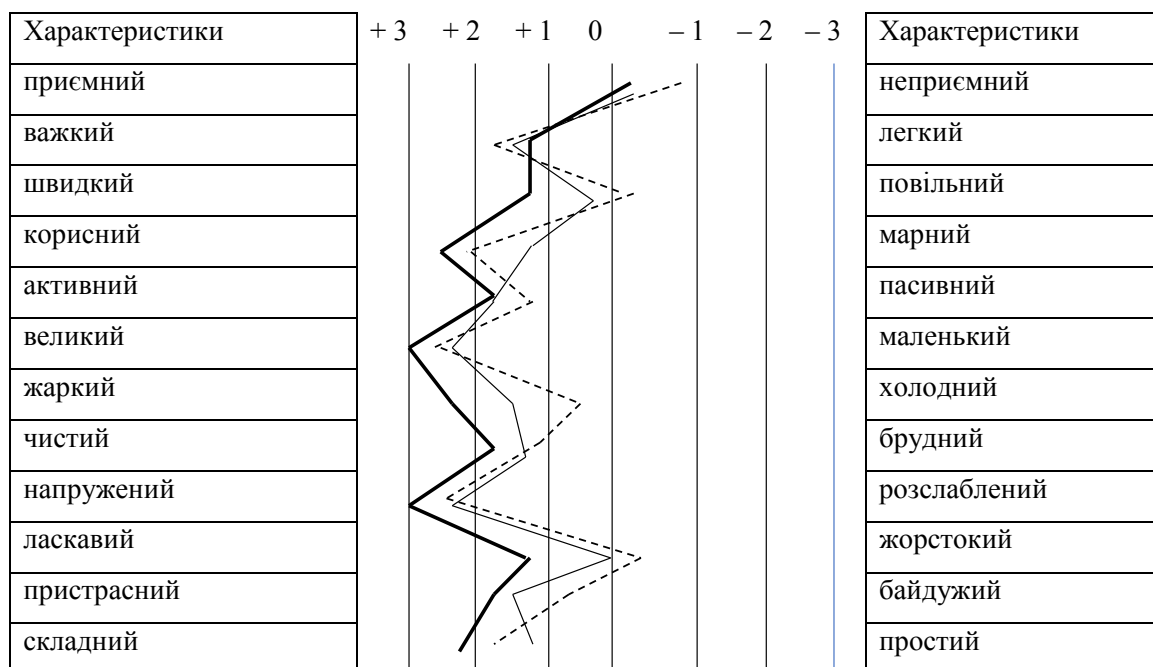
Показники варіаційних рядів за факторами семантичного диференціалу понять «хвилювання», «екзамен» та «навчання в університеті» у групах респондентів з різним рівнем тривожності

№ групи	Фактор «Оцінка»			Фактор «Сила»			Фактор «Активність»		
	m_o	D_o	σ_o	m_c	D_c	σ_c	m_a	D_a	σ_a
Поняття «хвилювання»									
1	-0,75	3,4	1,84	1,57	1,67	1,29	0,07	1,82	1,35
2	-1,54	1,08	1,04	1,29	2,96	1,72	0,5	1,89	1,37
3	-1,19	2,82	1,68	1,62	2,71	1,64	0,3	3,62	1,9
Поняття «екзамен»									
1	0,5	2,68	1,64	1,82	1,07	1,03	1,21	1,38	1,18
2	1,29	3,37	1,84	2,37	1,65	1,28	1,75	2,29	1,51
3	0,57	3,91	1,98	2,22	1,03	1,01	0,64	2,95	1,72
Поняття «навчання в університеті»									
1	1,71	1,2	1,1	1,14	1,91	1,38	1,75	2,4	1,55
2	1,71	2,29	1,5	1,71	1,96	1,39	2,61	18,76	4,33
3	1	2,83	1,68	1,3	2,77	1,66	1,11	3,38	1,83

дентів групи 2 у семантичному диференціалі поняття «навчання в університеті» ($\sigma_a=4,33$). Отримані характеристики мають нормальний розподіл, однак вони помітно різняться між собою за емоційним ставленням досліджуваних до пропонованих об'єктів.

Отримані результати дозволили побудувати та порівняти семантичні профілі кожного з понять. Так, семантичні профілі поняття «екзамен» трьох груп респондентів

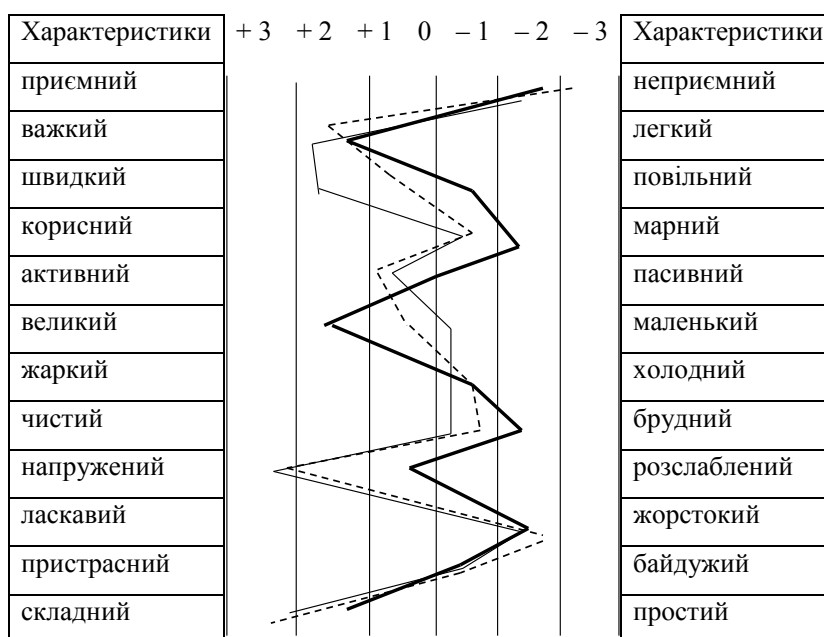
з різним рівнем тривожності зображено на рисунку 1. Профіль семантичного диференціалу групи 1 (позначений тонкою лінією) (див. рис. 1) характеризується загалом позитивними значеннями за всіма шкалами (окрім шкали «приємний-неприємний»); за двома шкалами («швидко-повільно» та «ласкавий-жорсткий») значення позитивні, але близькі до нуля, що свідчить про те, що респонденти цієї групи вагаються щодо емоційних реакцій на стимул.



Примітка.

Група 1 — тонка лінія
 Група 2 — товста лінія
 Група 3 — пунктирна лінія

Рис. 1. Семантичний профіль поняття «екзамен»



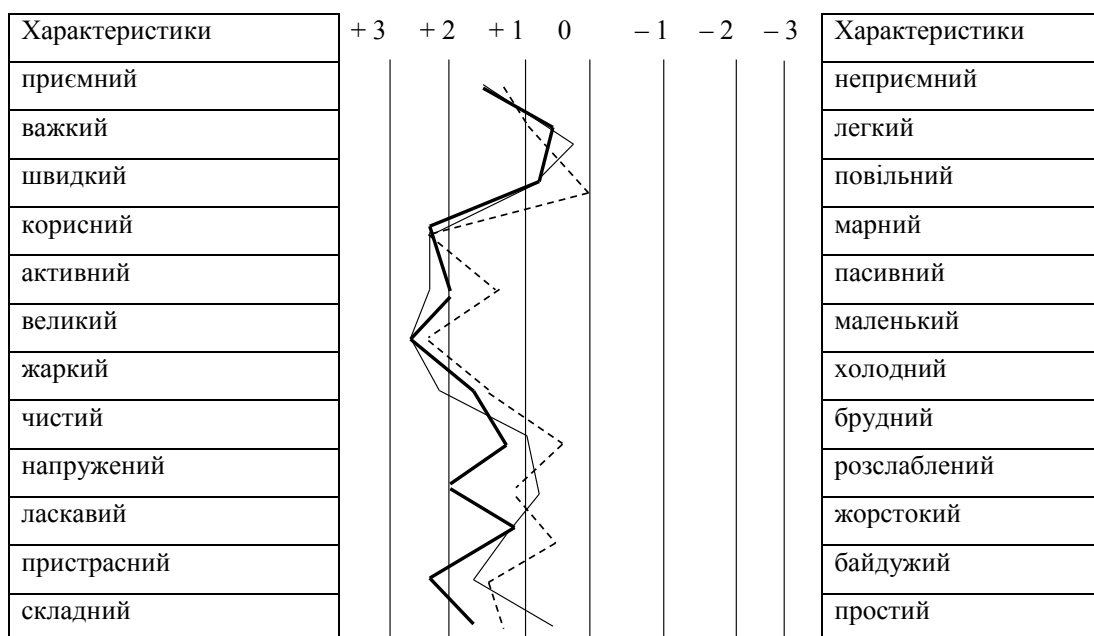
Примітка.

Група 1 _____

Група 2 _____

Група 3 - - - - -

Рис. 2. Семантичний профіль поняття «хвилювання»



Примітка.

Група 1 _____

Група 2 _____

Група 3 - - - - -

Рис. 3. Семантичний профіль поняття «навчання в університеті»

Профіль респондентів групи 2 (позначений жирною лінією) характеризується різким зміщенням у зону максимальних позитивних значень (див. рис. 1), окрім однієї шкали («приємний-неприємний»), яка має негативне значення, близьке до нуля. Такі конотативні значення, на нашу думку, пов'язані з достатнім рівнем контролю своїх емоцій та поведінки, емоційною стабільністю, достатньою стресостійкістю, орієнтацією на соціальний успіх.

І, нарешті, профіль семантичного диференціалу респондентів групи 3 (на рис. 1 – пунктирна лінія) характеризується зростанням негативних оцінок за всіма факторами, хоча більшість із них свідчать про слабку та середню емоційну реакцію на стимул. І та емоційна нестабільність, підвищена тривожність та широка емоційна палітра, яка виявляється у характеристиках особистості респондентів цієї групи, має місце й у конотативних значеннях.

При пред'явленні поняття «хвилювання» респонденти виявили схожі емоційні реакції (див. рис. 2). Так, за фактором «Оцінка», який вважається основним у семантичній оцінці стимулу, у всіх респондентів спостерігається зміщення до правого полюсу шкал, тоді як фактор «Сили» – до лівого.

І, насамкінець, профілі семантичного диференціалу поняття «навчання в університеті» (див. рис. 3) першої та другої груп практично збігаються, що може свідчити про подібність конотативних значень концепту «навчання в університеті», тоді як у респондентів третьої групи спостерігаємо менш інтенсивну емоційну реакцію та більшу значущість цього поняття.

Порівняння профілів семантичного диференціалу кожного з понять, утворених за результатами оцінки респондентів першої та другої групи (див. рис. 1, 3), свідчить про подібність емоційних реакцій на стимули «екзамен» та «навчання в університеті». При цьому респонденти виявляють значну емоційну реакцію на ці поняття та, водночас, вони є менш значущими для досліджуваних. Водночас респонденти третьої групи демонструють схожі емоційні реакції на кожен з трьох понять-стимулів, запропонованих для оцінювання.

Ступінь подібності оцінюваних об'єктів, виходячи з моделі семантичного простору, була представлена кількісно через обчислення семантичної відстані між ними (див. табл. 2). Було визначено семантичну відстань між поняттями «екзамен» і «хвилювання» $D(e,x)$, між поняттями «екзамен» і «навчання в університеті» $D(e,n)$, між поняттями «навчання в університеті» і «хвилювання» $D(n,x)$ для кожної з виокремлених груп.

Таблиця 2
Матриця значень семантичної відстані між досліджуваними поняттями

	$D(e,x)$	$D(e,n)$	$D(n,x)$
Група 1	0,79	1,43	2,7
Група 2	3,7	0,8	3,8
Група 3	1,9	1	1,4

Найбільшою є семантична відстань між поняттями «навчання в університеті» і «хвилювання» для першої та другої групи, водночас у цих групах найменша семантична відстань між поняттями «екзамен» та «хвилювання» (у першій групі) та поняттями «екзамен» і «навчання в університеті» (у другій та третій групах). Цікавим є той факт, що у семантичному просторі свідомості студентів із середнім та високим рівнем тривожності «екзамен» і «хвилювання» є поняттями, що перебувають на значній семантичній відстані, тоді як для семантичного простору свідомості респондентів першої групи (з низьким рівнем тривожності) характерна близькість цих понять. Схожі тенденції помітні і стосовно семантичної відстані між поняттями «хвилювання» та «навчання в університеті»: у студентів з низьким та середнім рівнем тривожності ці поняття є семантично відмінні, водночас у респондентів третьої групи семантична подібність між ними найбільша з-поміж всіх трьох груп. Ступінь близькості цих понять характеризуватиме потреби, на задоволення яких буде спрямована діяльність людини, в нашому випадку, вибір способу подолання екзаменаційного стресу та поведінкових реакцій в ситуації іспиту.

Висновки. Проведене теоретико-експериментальне дослідження виявило, що в семантичному просторі студентів з різним рівнем тривожності поняття «екзамен», «хвилювання» та «навчання в університеті» представлені на різній семантичній відстані. Найбільшою є семантична відстань між поняттями «навчання в університеті» та «хвилювання» у семантичному просторі студентів з низьким та середнім рівнем тривожності, а у студентів із середнім та високим рівнем тривожності «екзамен» і «хвилювання» є поняттями, що перебувають на значній семантичній відстані, тоді як для семантичного простору свідомості респондентів з низьким рівнем тривожності характерна близькість цих понять. Семантичні профілі цих понять у студентів з високим рівнем тривожності відмінні від семантичних профілів студентів з середнім та низьким рівнем тривожності. Зокрема, профілі семантичного диференціалу запропонованих понять студентами першої та другої групи свідчать

про подібність емоційних реакцій на стимули «екзамен» та «навчання в університеті», а профілі семантичного диференціалу поняття «навчання в університеті» студентів з низьким та середнім рівнем тривожності практично

збігаються, що може свідчити про подібність конотативних значень концепту «навчання в університеті», тоді як у респондентів з високим рівнем тривожності спостерігаємо менш інтенсивну емоційну реакцію.

Література:

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. Москва : Аспект Пресс, 2001.
2. Вербина Г.Г. Психология эмоций. Чебоксары : Чуваш. ун-т, 2008. 308 с.
3. Выбойщик И.В. , Шакурова З.А. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла : учеб. пособие. Челябинск : Изд. ЮУрГУ, 2000. 54 с.
4. Грошева Е.С., Соколова Н.В., Губина О.И. Изучение влияния экзаменационного стресса на показатели умственной работоспособности студентов вуза. *Гигиена и санитария*. 2019. № 98(5). С. 527–533.
5. Изард К. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 464 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с.
7. Іванюк Ганна, Горошко Олена, Мельник Інна. Психосемантичний зміст поняття «педагог» у мовній свідомості студентів педагогічних спеціальностей. *Психолігвістика*, 2020. № 28(1). С. 59–82.
8. Степаненко Л.В. Емоційні властивості в системі саморегуляції психологів. *Габітус*. 2020. Вип. 20. С. 56–61.
9. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. Москва, 2001. С. 124–171.
10. Lazarus, R.S., Launier, R. Stress – related transactions between person and environment. L.A. Pervin, M.Lewis. *Perspectives in interactional psychology*. N.Y. : Plenum, 1978. P. 287–327.
11. Skoczeń, N., Jędrzejwska, B., Smolen, A., Olajossy, M. Analiza wpływu różnych czynników społecznych i demograficznych na występowanie i poziom nasilenia lęku w grupie młodzieży szkolnej. *Current Problem of Psychiatry*. 2014. 15(2). P. 78–84.

References:

1. Andreeva, H.M., Bohomolova, N.N., Petrovskaia, L.A. (2001) Zarubezhnaia sotsyalnaia psykholohyia XX stoletyia. [Foreign social psychology of the XX century]. Moskva: Aspekt Press. [in Russian]
2. Verbyna, H.H. (2008) Psykholohyia emotsyi. [Psychology of Emotions]. Cheboksary: Chuvash. un-t. 308 s. [in Russian]
3. Vybojshchyyk, Y.V., Shakurova, Z. A. (2000) Lychnostnyi mnohofaktorny oprosnyk R. Kettella: ucheb. posobie. [Cattell's polyfactor questionnaire]/ Cheliabynsk : Vyd. JuUrGY. 54 s. [in Russian]
4. Hrosheva, E.S., Sokolova, N.V., Hubyna, O.Y.(2019) Yzuchenye vlyaniya ekzamennatsyonnoho stressa na pokazately umstvennoi rabotosposobnosti studentov vuza. [Study of the influence of examination stress on the indicators of students' mental performance]. *Hyhyena y sanytaryia*. 98(5). S.527-533. [in Russian]
5. Izard, K. (2003). Psykholohyia emotsyi. [Psychology of Emotions.] Sankt-Peterburh: Pyter. 464 s. [in Russian]
6. Ilyn, E.P. (2001) Emotsyy i chuvstva. [Emotions and feelings]. Sankt-Peterburh: Pyter. 752 s. [in Russian]
7. Ivaniuk, Hanna, Horoshko, Olena, Melnyk, Inna (2020). Psykhosemantychnyi zmist poniattia «pedahoh» u movnii svidomosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei. [Psychosemantic Meaning of the Concept of «Teacher» in the Linguistic Consciousness of Students of Pedagogical Specialties]. *Psykhohihvistyka*, 2020. 28(1). S.59-82. [in Ukrainian]
8. Stepanenko, L.V. (2020). Emotsiini vlastyivosti v systemi samorehuliatcii psykholohiv. [Emotional properties in the system of psychologists' self-regulation]. *Habitus*. Vyp.20. S.56-61. [in Ukrainian]
9. Ulybyna, E.V. (2001). Psykholohyia obydennoho soznaniya. [The psychology of everyday consciousness]. Moskva. S.124-171 [in Russian]
10. Lazarus, R.S., Launier, R. (1978). Stress – related transactions between person and environment. L.A. Pervin, M.Lewis. *Perspectives in interactional psychology*. N.Y.: Plenum. P.287-327. [in English]
11. Skoczeń, N., Jędrzejwska, B., Smolen, A., Olajossy, M. (2014). Analiza wpływu różnych czynników społecznych i demograficznych na występowanie i poziom nasilenia lęku w grupie młodzieży szkolnej [Analysis of the influence of various social and demographic factors on the occurrence and severity of anxiety in the group of school youth]. *Current Problem of Psychiatry*. 15 (2). P. 78-84. [in Polish]

УДК 159.9.072.433

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.20>**Віра СИНЯКОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної Академії педагогічних наук України, вул. Паньківська, 2, м. Київ, Україна, 01033
ORCID: 0000-0002-9750-6942

Vira SYNIAKOVA

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Doctoral Student, National Academy of Pedagogical Sciences
of Ukraine G.S. Kostiyk Institute of Psychology, 2 Pankivska str., Kyiv, Ukraine, 01033
ORCID: 0000-0002-9750-6942

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ РОЗВИТКУ
В УМОВАХ ЗАМІСНОГО БАТЬКІВСТВА****PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SOCIAL SITUATION
OF DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS
OF SUBSTITUTIONAL PARENTING**

У статті розглянуто актуальну проблему соціальної ситуації розвитку в умовах замісного батьківства, проведено теоретичний аналіз літератури щодо ролі сімейного середовища у формуванні особистості дитини, його детермінантності, цінності та незамінності у вихованні, адаптації та соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Зазначено, що діти, які позбавлені батьківського піклування, відрізняються від дітей, які виховуються у сім'ї, за деякими неявними психологічними характеристиками. Наслідки цих відхилень проявляються через труднощі адаптації до умов життєдіяльності у замінній сім'ї.

У статті подано інформацію про те, що соціальна ситуація розвитку у замісних сім'ях має психологічні особливості: відсутність біологічного зв'язку між прийомною матір'ю та дитиною; вплив негативного життєвого досвіду дитини на процес соціалізації у замінній сім'ї; негативні установки та афективні прояви замісних батьків. Зроблено висновки, що в умовах створення замісної родини найбільш важливим є етап адаптації – знайомство з новими соціальними ролями, вирішення складних психологічних ситуацій. У статті визначено завдання прийомних батьків щодо створення сприятливої ситуації розвитку: психологічна, соціальна, педагогічна підтримка дітей; втілення програми реабілітації основних сфер життєдіяльності дитини на основі отриманих діагностичних результатів; індивідуальна робота з дитиною щодо максимального забезпечення її нормального розвитку. Також визначено низку факторів, що впливають на соціальну ситуацію розвитку дитини у замінній сім'ї. Наукова новизна визначається через висвітлення основних критеріїв сприятливої соціальної ситуації у формах замісного батьківства: для дитини – це переважання позитивних емоцій, позитивне ставлення до прийомної сім'ї, довіра до її членів, адекватне сприйняття прохань і вимог; для сім'ї – адекватне сприймання поведінки дитини; розуміння проблем прийомної дитини та власних проблем. Критеріями оцінки психологічного клімату у прийомній сім'ї визнано: доброзичливе ставлення членів сім'ї один до одного; почуття захищеності та емоційної задоволеності; відповідальність членів сім'ї один за одного; прагнення проводити вільний час у домашньому колі, разом виконувати домашню роботу.

Ключові слова: діти, позбавлені батьківського піклування, соціальна ситуація розвитку, замісне батьківство, адаптація в прийомній сім'ї.

The article considers the current problem of the social situation of development in foster care, theoretical analysis of the literature on the role of family environment in shaping the child's personality, its determinism, value and indispensability in education, adaptation and socialization of orphans and children deprived of parental care. It is noted that children deprived of parental care differ from children raised in the family in some implicit psychological characteristics. The consequences of these deviations are manifested by the difficulty of adapting to the living conditions of the surrogate family.

The article provides information that the social situation of development in foster families has psychological features: the lack of biological connection between foster mother and child; the impact of negative life experiences of the child on the process of socialization in the foster family; negative attitudes and affective manifestations of surrogate parents. It is concluded that in the conditions of creating a surrogate family the most important stage is adaptation – acquaintance with new social roles, solving difficult psychological situations. The article defines the tasks of foster parents to create a favorable situation for development: psychological, social, pedagogical support of children; implementation of the rehabilitation program of the main spheres of the child's life on the basis of the obtained diagnostic results; individual work with the child to maximize its normal development. Also, a number of factors influencing the social situation of the child's development in a foster family have been identified. Scientific novelty is determined by highlighting the main criteria of a favorable social situation in the form of surrogacy:

for the child – it predominance of positive emotions, positive attitude to the foster family, trust in its members, adequate perception of requests and requirements; for the family – adequate perception of the child's behavior; understanding the problems of the foster child and their own problems. Criteria for assessing the psychological climate in the foster family are: friendly attitude of family members to each other; feelings of security and emotional satisfaction; responsibility of family members for each other; desire to spend free time in the home circle, to do homework together.

Key words: children, relieved of the father's culture, social development, change the father's state, adaptation to the family's family.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Важливу роль у системі державного влаштування дітей, що позбавлені батьківського піклування, в Україні виконують замісні форми сімейного виховання, які передбачають утримання дитини, яка позбавлена батьківського піклування, у сімейному оточенні з метою адаптації та соціалізації до умов сьогодення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема соціальної ситуації розвитку у формах замісного батьківства виникла з моменту прийняття першої дитини, яка позбавлена батьківського піклування, у сім'ю. У результаті еволюції системи установ та форм соціального піклування дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні дослідники дійшли висновку щодо необхідності більш детального вивчення особливостей не тільки форм замісного батьківства, а й самих дітей-сиріт з метою розвитку та гармонізації відносин у прийомній сім'ї на різних етапах її існування.

Роль сімейного середовища у формуванні особистості дитини, його детермінантність, цінність та незамінність у вихованні, адаптації та соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розглядали у своїх працях Г. Бевз, А. Капська, І. Пеша, Н. Максимова, С. Максименко.

У сучасних психологічних роботах (А. Аладьїна, А. Варга, В. Ромека, Т. Сінченка, В. Століна, Я. Соколова, І. Фурманова, Н. Фурманової та ін.) ця проблема розглядається на рівні виявлення психологічних особливостей прийомних дітей. Важливими є роботи, присвячені психологічним особливостям дітей, які виховуються поза сім'єю (Р. Зачепицький, М. Калініна, М. Проселкова та ін.). Особливу значущість для дослідження становлять роботи, присвячені проблемі міжособистісної взаємодії «дитина–батько» у прийомній сім'ї (Г. Андреева, П. Луньов, Л. Петровська, Я. Яноушек та ін.). Автори відзначають складності порозуміння між батьками та дітьми у прийомних сім'ях (високий рівень вимогливості батьків стосовно дітей, виражена контролююча поведінка, відсутність співпраці між батьками та дітьми, конфлікти та відсутність

взаєморозуміння, нетерпимість та непримиренність у відносинах з дітьми, формування системи правил та санкцій взаємодії).

Науковці зазначають, що діти, які позбавлені батьківського піклування, відрізняються від дітей, які виховуються у сім'ї, за деякими неявними психологічними характеристиками. Наслідки цих відхилень проявляються через труднощі адаптації до умов життєдіяльності у замісній сім'ї.

Проблеми, котрим присвячується зазначена стаття, – це проблеми створення сприятливої соціальної ситуації розвитку адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до умов замісного батьківства. Оскільки ця проблема відносно нова для науковців, ми вважаємо, що питання психолого-педагогічних умов адаптації, соціальної ситуації розвитку, психологічного клімату замісної сім'ї потребують подальшого вивчення.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз психологічних особливостей соціальної ситуації розвитку у замісних формах батьківства.

Методологія дослідження передбачає використання таких методів дослідження, як формалізація, аналіз, синтез, та базується на певних принципах, зокрема: принципі єдності теорії і практики, принципі системності, принципі розвитку, принципі об'єктивності, принципі декомпозиції, принципі абстрагування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціалізація та взаємоадаптація замісної сім'ї – це тривалий і, на жаль, не завжди успішний процес, що починається з моменту поміщення дитини у сім'ю і триває доти, доки сім'я функціонує, успішність якого визначається сприятливою соціальною ситуацією розвитку в умовах замісного батьківства.

Соціальна ситуація розвитку – це та конкретна форма значимих для дитини взаємин з навколишньою дійсністю (насамперед соціальною), у яких вона перебуває у той чи інший період свого життя. Соціальна ситуація розвитку – це такі соціальні обставини життя людини, які є сприятливими умовами для набування нею нових якостей. Їх джерелом є соціальне середовище, яке, інтеріоризуючись в особистості, стає індивідуальним. Сприятливу соціальну ситуацію можна охарактеризувати через психологічний клімат сім'ї без-

посередньо. Саме він визначає успішність процесу соціалізації замісної сім'ї, несприятливий може бути передумовою припинення її функціонування.

Вітчизняними науковцями виділено такі чинники, які ускладнюють соціальну ситуацію адаптації дитини до умов життєдіяльності замісної сім'ї: чинники, що пов'язані з біологічною сім'єю прийомної дитини та умовами її попереднього проживання; чинники, пов'язані з особливостями психічного розвитку самої дитини, отриманими внаслідок втрати опіки з боку біологічних батьків. Характерними чинниками першої групи є: відсутність повної достовірної інформації щодо життєдіяльності, втрата одного чи обох батьків, перебування дитини без сімейного оточення більше 2-х років, втрата дитиною матері у віці до 18 місяців. До другої групи належать: досвід деривації, поведін-

кові та особистісні розлади особистості, стан здоров'я [7, с. 32–34].

Соціальна ситуація розвитку у замісних сім'ях має психологічні особливості:

- відсутність біологічного зв'язку між прийомною матір'ю та дитиною;
- вплив негативного життєвого досвіду дитини на процес соціалізації у замісній сім'ї;
- негативні установки та афективні прояви замісних батьків;
- стосунки між кровними та прийомними дітьми [12, с. 21–24].

Варто зазначити, що причинами припинення можуть бути психолого-педагогічні (порушення взаєморозуміння, конфліктні відносини, протиріччя між членами сім'ї, порушення поведінки дитини, порушення процесу адаптації), медичні (виявлення, розвиток або поширення захворювання дитини на сім'ю, погіршення стану здоров'я замісних батьків)

Таблиця 1

Фактори, що впливають на соціальну ситуацію розвитку дитини у замісній сім'ї

Дитина	Замісні батьки
Вік дитини. Діти різного віку по-різному пристосовуються до змін (діти дошкільного віку швидко адаптуються до нових умов, діти старшого віку повільніше звикають до змін, нових умов життя та вимог). Значимою є різниця у віці між кровними і прийомними дітьми.	Вік замісних батьків. Кожен вік має свої особливості. Найбільші складнощі в адаптації спостерігаються в тих сім'ях, де батьками, що заміщають, стають люди похилого віку.
Стать дитини. Дівчатка швидше адаптуються до життя у замісній сім'ї, але є залежність від індивідуальних особливостей дитини [6].	Рівень соматичного та психічного здоров'я замісних батьків. Прихід у сім'ю прийомної дитини є стресом не тільки для самої дитини, але і для батьків. Потрібно багато сил і терпіння щодо налагодження конструктивних стосунків з дитиною, а нервова напруга може призвести до загострення хронічних захворювань та порушень сну тощо [8].
Рівень соматичного та психічного здоров'я дитини. Поміщення у сім'ю є для дитини сильним психологічним стресом, що потребує мобілізації всіх ресурсів організму. Нервова система дитини-сироти сама по собі досить вразлива, тому в перші місяці життя у сім'ї у дитини можуть початися порушення сну, розлад апетиту, перепади настрою, загостритися хронічні захворювання, погіршитися загальний рівень соматичного благополуччя [11].	Мотивація та психологічна готовність до прийому дитини. Здебільшого у замісних батьків «ідеалізовані» уявлення про майбутню дитину.
Психологічна готовність дитини. У дитини наявні ідеалізовані уявлення про родину і відсутні поняття реальної сімейної взаємодії. Тому дитина, починаючи жити у замісній сім'ї, виявляється не готова до наявності правил і обмежень. Крім того, створення нової сім'ї діти сприймають як розрив усіх зв'язків із біологічною сім'єю [10].	Наявність досвіду виховання своїх дітей. Замісними батьками можуть бути як бездітні громадяни, так і ті, які мають дітей різного віку. З одного боку, досвід виховання допомагає відчувати впевненість, але варто зауважити, що прийомна дитина відрізняється від кровної, потрібно шукати інші способи взаємодії. Крім того, замісні батьки, що мають кровних дітей, розуміють, що не можуть ставитися до прийомної дитини як до власної і це призводить до виникнення почуття провини і підвищеної тривожності [5].
Досвід проживання у біологічній сім'ї. Дитина має певний життєвий досвід, сформовану картину світу, спосіб думок і манеру поведінки. Необхідно враховувати тривалість її перебування в родині та у формі влаштування для дітей-сиріт [2].	Економічний стан сім'ї. Як правило, в перші місяці життя дитини у сім'ї замісні батьки мають значні фінансові витрати [4].

та соціальні чинники (неналежне виконання замісними батьками своїх обов'язків, зміна сімейного статусу, судове впровадження). Якщо медичні чинники зазвичай є важко прогнозованими і іноді навіть не мають можливості коригування, то психологічні та соціальні чинники можна прогнозувати і здійснювати їх корекцію відповідно до етапу соціалізації [1].

Отже, в умовах створення замісної родини найбільш важливим є етап адаптації – знайомство з новими соціальними ролями, вирішення складних психологічних ситуацій. На цьому етапі відбувається виникнення спільних інтересів, формування спільного способу життя, зміна звичок і формування сприятливого психологічного клімату. Важливим є виникнення та пріоритетність функції взаємного пристосування. Адаптація (в умовах створення замісної сім'ї) – це об'єктивно необхідний процес входження дитини у сім'ю, а також пошук шляхів та форм взаємодії в ній та взаємного пристосування. Цим процесом зазвичай охоплені не тільки замісні батьки та діти, а й найближчі родичі, педагоги, психологи та інші зацікавлені особи [6, с. 121–122]. При цьому на прийомних батьків покладаються завдання: психологічної, соціальної, педагогічної підтримки дітей; втілення програми реабілітації основних сфер життєдіяльності дитини на основі отриманих діагностичних результатів; індивідуальна робота з дитиною щодо максимального забезпечення її нормального розвитку. Внаслідок цього створюються умови для реалізації можливостей і життєвих планів дитини та прогресивних змін сім'ї. Успішність двостороннього процесу змін прийомної дитини та сім'ї визначається низкою факторів (таблиця 1).

Процес взаємоадаптації та створення сприятливої ситуації розвитку насамперед залежить від прийомних батьків, відповідно на них покладаються завдання:

- психологічної, соціальної, педагогічної підтримки дітей;
- втілення програми реабілітації основних сфер життєдіяльності дитини на основі отриманих діагностичних результатів;
- індивідуальна робота з дитиною з метою максимального забезпечення її нормального розвитку [12; 13; 14].

Наукова новизна. Сприятлива соціальна ситуація розвитку у формах замісного батьківства безпосередньо пов'язана з моделюванням цього процесу та професійно організованою підготовкою прийомних батьків. Про її успішність свідчать такі критерії:

Критерії оцінки дитини у сім'ї:

1. Переважання позитивних емоцій.
2. Позитивне ставлення до прийомної сім'ї, довіра до її членів.
3. Адекватне сприйняття прохань і вимог.
4. Адекватне ставлення до біологічної сім'ї, власної історії, адекватна оцінка свого становища у прийомній сім'ї.
5. Прийняття правил сім'ї.
6. Інтерес до сімейної життєдіяльності, активна участь у житті сім'ї.

Критерії оцінки ставлення сім'ї до дитини:

1. Переважання позитивного емоційного настрою.
2. Адекватне сприймання поведінки дитини.
3. Розуміння проблем прийомної дитини та власних проблем.

Критерії оцінки психологічного клімату у прийомній сім'ї:

1. Доброзичливе ставлення членів сім'ї один до одного.
2. Почуття захищеності та емоційної задоволеності.
3. Відповідальність членів сім'ї один за одного.
4. Прагнення проводити вільний час у домашньому колі, разом виконувати домашню роботу.

Висновки.

Отже, психологічний аспект соціальної ситуації розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах замісного батьківства є, беззаперечно, важливим для його успішного функціонування. Дитина, що позбавлена батьківського піклування, має безліч психологічних особливостей, що ускладнюють соціальну ситуацію розвитку родини, водночас існують обтяжуючі фактори і з боку прийомних батьків. Відповідно, прийомним батькам потрібно володіти необхідними знаннями щодо особливостей створення сприятливої ситуації розвитку в родині. Все це є перспективою наших подальших досліджень.

Література:

1. Вакулєнко О.В. Утримання й виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні: фінансовий аспект. *Інформаційні матеріали для слухачів Центру підвищення кваліфікації працівників галузі Мінсім'ямолодьспорту*. Київ : Державний ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2006. С. 37–42.
2. Карпенко О. Сучасний стан державної опіки над дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківської опіки, в Україні. *Предпринимательство, хозяйство и право*. 2000. № 9. С. 62–66.

3. Карпенко О. Сімейні форми утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: проблеми правового регулювання. *Право України*. 2001. № 3. С. 24–36.
4. Кузьмина Е.П. Формирование личностной сферы как основа успешной социализации детей-сирот. *Становление личности в современном изменяющемся мире* : сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. Москва, Орехово-Зуево : МГОПИ, 2008. С. 374–378.
5. Пеша І.В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). Київ, 2000. 85 с.
6. Пеша І.В. Сімейні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Інформаційні матеріали для слухачів Центру підвищення кваліфікації працівників галузі Мінсім'ямолодьспорту*. Київ : Державний ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2006. С. 42–49.
7. Реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: передумови, реалії та перспективи (за результатами соціологічного дослідження) / Ж.В. Петрочко, О.А. Калібаба та ін. ; За заг. ред. Ж.В. Петрочко. Київ : Наук. світ, 2006. 100 с.
8. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. Москва : Генезис, 2006. 182 с.
9. Соціальне сирітство в Україні : експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Авт. кол. Л.С. Волинець, Н.М. Комарова, О.Г. Антонова-Турченко та інші. Київ : Український інститут соціальних досліджень, 1998. 120 с.
10. Система помощи детям, возвращенным после неудачного семейного жизнеустройства, в условия образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : методические рекомендации / Ответственный редактор Курнешова Л.Е. Москва : Центр «Школьная книга», 2009. 320 с.
11. Чижма Д.М. Психологічний супровід як форма корекції й розвитку особистісної саморегуляції учнів підліткового віку. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics* : сб. науч. трудов ГВУЗ «Переяслав-Хмельницький государственный педагогический университет имени Григория Сковороды». Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровская Я.М., 2016. Вып. 19 (1). 216 с.
12. Шоканова Д.Ч. Социальная адаптация детей-сирот в приемных семьях. *Вестник Харьковского национального университета. Серия «Социологические исследования современного общества: методология, теория, методы»*. 2010. № 891. С. 142–146.
13. Шоканова Д.Ч. Проблема институализации приемной семьи. *Философия и социальные науки*. 2011. № 1. С. 68–71.
14. Шоканова Д.Ч. Социализация детей: социологическая рефлексия классических концепций. *Вестник БГУ. Серия 3*. 2011. № 2. С. 61–64.

References:

1. Vakulenko, O.V. (2006). Utrimannya j vihovannya ditej-sirit ta ditej, pozbavlenih batkivskogo piklivanja, v Ukraini: finansovij aspekt [Maintenance and upbringing of orphans and children deprived of parental care in Ukraine: financial aspect. Information materials for students of the Center for Advanced Training of employees of the Ministry of Family and Youth Sports]. Kyiv: State Institute for Family and Youth Development [in Ukrainian].
2. Karpenko, O. (2002). Suchasnij stan derzhavnoyi opiki nad ditmi-sirotami i ditmi, pozbavlenimi batkivskoyi opiki, v Ukraini [The current state of state care for orphans and children deprived of parental care in Ukraine]. *Entrepreneurship, economy and law* [in Ukrainian].
3. Karpenko, O. (2001). Simejni formi utrimannya ta vihovannya ditej-sirit ta ditej, pozbavlenih batkivskogo piklivanja: problemi pravovogo reguluvannya [Family forms of maintenance and upbringing of orphans and children deprived of parental care: problems of legal regulation]. *Law of Ukraine* [in Ukrainian].
4. Kuzmina, E.P. (2008). Formirovanie lichnostnoj sfery kak osnova uspeshnoj socializacii detej-sirot [Formation of the personal sphere as the basis of successful socialization of orphans]. *Formation of personality in the modern changing world: Collection of materials of the interuniversity scientific-practical conference*. Moscow, Orekhovo-Zuyevo: MGOPI [in Russian].
5. Pesh, I.V. (2010). Socialnij zahist ditej-sirit ta ditej, pozbavlenih batkivskogo piklivanja (problemi reformuvannya) [Social protection of orphans and children deprived of parental care (reform problems)]. Kyiv: NPU [in Ukrainian].
6. Pesh, I.V. (2006). Simejni formi vihovannya ditej-sirit ta ditej, pozbavlenih batkivskogo piklivanja [Family forms of education of orphans and children deprived of parental care]. *Information materials for students of the Center for Advanced Training of employees of the Ministry of Family and Youth Sports*. Kyiv: State Institute for Family and Youth Development [in Ukrainian].
7. Petrochko, Zh.V. (2006). Reformuvannya sistemi zakladiv dlya ditej-sirit ta ditej, pozbavlenih batkivskogo piklivanja: peredumovi, realiyi ta perspektivi (za rezultatami sociologichnogo doslidzhennya) [Reforming the system of institutions for orphans and children deprived of parental care: preconditions, realities and prospects (according to the results of sociological research)]. Kyiv: Nauk. Svit [in Ukrainian].
8. Oslo, V.N. (2006). Zhizneustrojstvo detej-sirot: professionalnaya zameshayushaya semya [Life of orphans: a professional surrogate family]. Moskva: Genesis [in Russian].

9. Volynets, L.S., Komarova, N.M., Antonova-Turchenko, O.G. (2008). Socialne siritstvo v Ukraini: ekspertna ocinka ta analiz isnuyuchoyi v Ukraini sistemi utrimannya ta viovannya ditej, pozbavlenih batkivskogo pikluvannya [Social orphanhood in Ukraine: expert assessment and analysis of the existing in Ukraine system of maintenance and upbringing of children deprived of parental care]. Kyiv: Ukrainian Institute for Social Research [in Ukrainian].

10. Kurneshova, L.E. (2009). Sistema pomoshi detyam, vozvrashennym posle neudachnogo semejnogo zhizneustrojstva, v usloviya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya dlya detej-sirot i detej, ostavshihsya bez popecheniya roditel'ej [The system of assistance to children returned after unsuccessful family life to the conditions of an educational institution for orphans and children left without parental care]. Moskva: Center "School Book" [in Russian].

11. Chizhma, D.M. (2016). Psihologichnij suprovid yak forma korekciji j rozvitku osobistisnoyi samoregulyaciyi uchniv pidlitkovogo viku [Psychological support as a form of correction and development of personal self-regulation of adolescents. Psycholinguistics]. Psycholinguistics. Pereyaslav-Khmelnytsky: FOP Dombrovskaya [in Ukrainian].

12. Shokanova, D.Ch. (2010). Socialnaya adaptaciya detej-sirot v priemnyh semyah [Social adaptation of orphans in foster families]. Bulletin of Kharkiv National University. Series: "Sociological research of modern society: methodology, theory, methods". [in Russian].

13. Shokanova, D.Ch. (2011). Problema instutualizacii priemnoj semi [The problem of institutionalization of the foster family]. Retrieved from: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/8586/1/pages%20from%20ph%26ss_2011 [in Russian].

14. Shokanova, D.Ch. (2011). Socializaciya detej: sociologicheskaya refleksiya klassicheskikh koncepcij [Socialization of children: sociological reflection of classical concepts]. Bulletin of BSU. Series 3. Retrieved from: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/8586/1/pages%20from%20ph%26ss_2011 [in Russian].

УДК 159.9 + 316.472.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.21>**Оксана СКНАР**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник, Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, вул. Андріївська, 15, м. Київ, Україна, 04070
ORCID: 0000-0001-7883-680X

Oksana SKNAR

Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Institute for Social and Political Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 15 Andriivska str., Kyiv, Ukraine, 04070
ORCID: 0000-0001-7883-680X

ДОСВІД СТВОРЕННЯ ОПИТУВАЛЬНИКА ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ЯК ЧИННИКА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

THE EXPERIENCE OF CREATING A QUESTIONNAIRE FOR DETERMINING THE FEATURES OF THE INTERACTION OF PARENTS AND CHILDREN AS A FACTOR OF CIVIC COMPETENCE

У статті презентується авторський опитувальник, сконструйований для визначення тих особливостей взаємодії батьків і дітей, які зумовлюють розвиток громадянської компетентності дитини. Логіка конструювання представленого методичного інструментарію включає кілька послідовних кроків, що логічно витікають один із одного: виокремлення на основі теоретичного аналізу наукових джерел психологічних показників дослідження; їх операціоналізація за допомогою шкал; конструювання суджень (емпіричних індикаторів), що вичерпно розкривають зміст кожної шкали. Подається текст опитувальника, інструкція, реєстраційний бланк, шкали, ключ, способи обробки даних, інтерпретація за кожною шкалою. Показники оцінювання розвивального потенціалу сімейної взаємодії розкрито за допомогою 10 шкал: право на власну думку; право на участь у прийнятті рішень (контроль); право на автономність; право на власність; наявність правил сімейної взаємодії і готовність їх дотримуватись; жорсткість – гнучкість правил і норм; непослідовність – послідовність у взаємодії; ієрархія («перевернута» – «здорова»); авторитетність влади батьків; роз'єднаність – згуртованість; причетність спільноті. Окреслено, що сконструйований спеціально для цілей дослідження авторський опитувальник визначення особливостей взаємодії батьків і дітей як чинника громадянської компетентності, містить на загал 60 тверджень та є адекватним і коректним інструментарієм дослідження розвивального потенціалу середовища сімейної взаємодії. Представлений опитувальник є цінною прикладною розробкою, що може стати у нагоді практичним психологам та іншим фахівцям сфери допомагаючих професій як методичний інструментарій для вивчення особливостей взаємодії батьків і дітей у сім'ї, зокрема за параметрами, що визначають громадянську суб'єктність та зумовлюють соціально-психологічну компетентність дітей.

Ключові слова: громадянська компетентність, сімейна взаємодія, психологічні показники дослідження, опитувальник, індикатори.

The article presents an author's questionnaire designed to determine the features of the interaction of parents and children that determine the development of civic competence of the child. The logic of constructing the presented methodological tools includes consecutive steps flowing from each other: identification of psychological indicators of the study based on theoretical analysis of scientific sources; their operationalization by means of scales; constructing judgments (empirical indicators) that comprehensively reveal the content of each scale. The text of the questionnaire, instructions, registration form, scales, key, methods of data processing, interpretation of each scale are provided. It is outlined that the indicators for assessing the developmental potential of family interaction are operationalized using 10 scales. In particular: the right to one's own opinion; the right to participate in decision-making (control); the right to autonomy; property rights; availability of rules of family interaction and readiness to follow them; flexibility – the rigidity of rules and regulations; consistency – inconsistency in interaction; “healthy” – “inverted” hierarchy; parental authority; cohesion – disunity; community involvement. It is noted that the author's questionnaire designed specifically for the purposes of the study of the characteristics of family interaction of parents and children, which determine the development of civic competence of a child, contains 55 statements and is an adequate and correct tool for studying the developmental potential of family interaction. The presented questionnaire is a valuable applied development that can be useful to practical psychologists and

other professionals in the field of helping professions as a methodological tool for studying the interaction of parents and children in the family, in particular the parameters that determine civic subjectivity and socio-psychological competence of children.

Key words: *civic competence, family interaction, interaction of parents and children, psychological indicators of research, questionnaire.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Численні суспільні виклики, з якими стикнулись громадяни України в останні роки, загострили проблематику побудови конструктивної взаємодії її членів та екологічного співжиття не тільки у сімейному середовищі, а й – у соціальному, в умовах, що повсякчас змінюються. Нагальним завданням для науковців сьогодні є розробка адекватного методичного забезпечення для здійснення коректного емпіричного дослідження, що дозволить визначити перешкоди та ресурси середовища сімейної взаємодії як чинника розвитку громадянської компетентності дитини та сформулювати методичні рекомендації оптимізації взаємодії батьків і дітей. Зазначимо також, що сама по собі методика, сконструйована нами для вивчення означеного предмету, є цінною прикладною розробкою, що може стати у нагоді практичним психологам та іншим фахівцям сфери допомагаючи професій як методичний інструмент для вивчення особливостей взаємодії батьків і дітей у сім'ї за параметрами, що визначають громадянську суб'єктність та зумовлюють соціально-психологічну компетентність дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, показав, що громадянська компетентність є синтезуючою, такою, що базується на опануванні ключовими, життєвими компетентностями (І. Жадан, І. Зимня, С. Позняк, Дж. Равен, Р. Чулкова, Le Compte K., Blevins B., Riggers-Piehl T. та ін.) [1; 2; 4; 5; 10]. Тому завдання створення умов для її становлення не вирішується засобами лише громадянської освіти. Значну роль в цьому процесі відіграє *сім'я*, де *середовище сімейної взаємодії* можна розглядати як *міні-модель суспільства*. Сім'я є системою, що керується правилами [9, с. 183], самостійно розвивається та живе за своїм устроєм, законами, нормами, правилами. А отже, вона може слугувати «майданчиком» для засвоєння цінностей, психологічних прав, правил і норм, досвіду підпорядкування/автономності, відповідальності/свободи, опанування навичок взаємодії, які можуть як сприяти, так і утруднювати розвиток громадянської компетентності дитини [6].

Мета статті – презентувати опитувальник визначення особливостей взаємодії батьків і дітей як чинника громадянської компетентності.

Виклад основного матеріалу. На попередніх етапах ми розробили та обґрунтували модель емпіричного дослідження та виклали логіку конструювання методичного інструментарію, що передбачає кілька послідовних етапів: 1) визначення психологічних показників дослідження; 2) їх операціоналізація за допомогою шкал; 3) конструювання суджень (емпіричних індикаторів), що вичерпно розкривають зміст кожної шкали [7]. Тож ми розробили опитувальник, спеціально розроблений для дослідження особливостей взаємодії батьків і дітей, що зумовлюють розвиток громадянської компетентності дитини.

Він містить 60 тверджень. Ми сформулювали 55 суджень, які фіксують вияв тих чи інших особливостей ставлень, настановлень, дій, поведінки у ситуаціях взаємодії (по 5 суджень на кожну шкалу). А також використали шкалу І. Марковської «авторитетність батьків» з її опитувальника «ВРР» [3] як певний аналог шкали «авторитетність влади батьків».

Стандартизовано процедуру проведення, уніфіковано інструкцію та бланк. Опитувальник має високу внутрішню валідність, оскільки спирається на сучасну, науково обґрунтовану і методологічно вивірену теоретичну модель та вдало пройшов необхідний етап апробування.

Реєстрація відповідей здійснюється за допомогою шкалювання відповідей опитуваними. Респондентам пропонується оцінити ступінь згоди з певним судженням, що відображає визначений аспект сімейної взаємодії за 5-бальною шкалою.

Інструкція: «Ми вивчаємо ресурси сімейного середовища, зокрема – особливості взаємодії в сім'ї між батьками і дитиною. Ваш досвід є важливим для нас. Правильних і неправильних відповідей не існує. Анкета є анонімною, тож просимо бути щирими і відвертими. Згадайте своє дитинство до 18 років. Прочитайте запропоновані твердження та оцініть, будь ласка, ступінь своєї згоди по кожному висловлюванню, користуючись 5-бальною шкалою, де:

- 1 – ні, ніколи (повна незгода);
- 2 – якщо й буває то інколи, рідко (скоріше ні);
- 3 – важко сказати;
- 4 – часто (скоріше так);

ОПИТУВАЛЬНИК

№		1- ніколи	2-інколи	3-важко	4-часто	5-постійно
1.	Батьки вважали, що ми маємо поділяти одні цінності, а наші думки, точка зору мають співпадати, адже ми одна сім'я					1 2 3 4 5
2.	У сім'ї я стикалася з тим, що мама/батько наполягали, що вчиняти, діяти потрібно тільки так, як вона/він говорить, іншого шляху немає і бути не може					1 2 3 4 5
3.	Батьки вчили мене ділитися і поступатися «своїм», приміром віддавати свої іграшки іншим дітям (братам/сестрам або меншим дітям, дівчаткам і т.д.)					1 2 3 4 5
4.	В батьківській сім'ї були зрозумілі мені правила поведінки та її наслідків і я твердо засвоїла(в), що є рамки поведінки, які переступати не можна					1 2 3 4 5
5.	Коли я в чомусь не погоджувалася з мамою/татом, навіть якщо йшлося про якусь дрібницю, батьки докоряли (або дорікали, насміхались, соромили тощо)					1 2 3 4 5
6.	При прийнятті рішень, які стосувалися мене, батьки цікавилися моєю думкою і, як правило, враховували її					1 2 3 4 5
7.	В нашій сім'ї були чіткі норми і «залізні» правила, які не змінювалися за жодних умов і обставин. Причини їх встановлення не пояснювалися, а виконання для дітей було обов'язковим і беззаперечним.					1 2 3 4 5
8.	Залежно від настрою батьки могли одне й те саме мені то дозволити, то ні.					1 2 3 4 5
9.	З дитинства я засвоїла(в), що, окрім моїх бажань (потреб, свобод і т.д.), є ще й бажання інших людей і іноді варто поступитися, щоб об'єднатися задля наближення до такого рішення, яке буде благом для всієї сім'ї					1 2 3 4 5
10.	З дитинства я разом із батьками долучався до справ, корисних не тільки для нашої родини, а й для громади, як-то: прибирання території біля будинку, здавання макулатури, прибирання парку з сусідами, сортування сміття тощо.					1 2 3 4 5
11.	В дитинстві батьки брали на себе відповідальність за мене у рішеннях, що належали до їх компетенції (пов'язаних із моєю безпекою, здоров'ям, навчанням тощо), вирішували важливі питання, були «відповіддю» на все, що відбувається					1 2 3 4 5
12.	Я завжди враховую точку зору батька або/та мами					1 2 3 4 5
13.	У сім'ї будь-яка незгода чи то висловлювання іншої думки сприймалося батьками як непокора і різко призупинялося (або каралося, висміювалось, ігнорувалося, засуджувалося)					1 2 3 4 5
14.	У дитинстві я багато експериментувала(в), виявляла(в) самостійність і не погоджувалась(вся). Навіть якщо моя поведінка йшла врозріз з настановами батьків, я була впевнена (відчувала), що мене люблять і такою(им)					1 2 3 4 5
15.	Батьки зазвичай без стуку входили в мою кімнату або/та самі наводили порядок на моєму столі, ліжку, у рюкзаку, кімнаті і т.д. на свій розсуд					1 2 3 4 5
16.	Батьки встановили правило, за яким я втрачала(в) те, що приносило мені задоволення (приміром, доступ до комп'ютера, кіно, спілкування з друзями, ігри у дворі, тощо), якщо не виконувала(в) свої обов'язки.					1 2 3 4 5
17.	У спілкуванні з батьками я відчувала(в) і знала(в), що моє «ні» має вагу, так само, як і «так»					1 2 3 4 5
18.	Батьки поводитись так, що їм видніше, вони краще знають, що краще для їх дитини (що підходить, а що – ні; з ким дружити, а з ким – не спілкуватися; чим захоплюватися; яку секцію відвідувати, тощо)					1 2 3 4 5
19.	Стосунки у нашій родині були побудовані на словах «повинен», «зобов'язаний», «потрібно» тощо. Не так суттєво, що член сім'ї відчував чи думав, а важливо, як він мав поступити, вдіяти в даній ситуації.					1 2 3 4 5
20.	Батьки докладно пояснювали, якими будуть для мене наслідки тієї чи іншої поведінки, чого мені буде «коштувати» кожен варіант вибору. І дотримувалися цього.					1 2 3 4 5
21.	Згадуючи дитинство, у нас було дуже мало спільних сімейних зустрічей, ігор, або діяльності, де я б могла (міг) відчути єдність, єднання сім'ї та родинні зв'язки					1 2 3 4 5

Продовження Опитувальника

22.	Батьки звертали мою увагу на позитивні результати, що отримує кожен член громади в разі включення всіх у спільну справу	1 2 3 4 5
23.	У нашій сім'ї поважалась думка кожного, враховувались різні думки під час обговорення питань, але кінцеві рішення приймалися батьками з поясненнями дитині причин, чому саме таке рішення	1 2 3 4 5
24.	Можу сказати, що мама/тата для мене – авторитетна людина	1 2 3 4 5
25.	Батько/мати зазвичай не рахувалися з моєю думкою, адже вони, дорослі, мають більше досвіду і краще знають, як правильно	1 2 3 4 5
26.	Батьки ставились до мене як до цілком самостійної людини	1 2 3 4 5
27.	В нашій сім'ї було заведено, що у нас все майно спільне і воно належить родині, а не комусь особисто	1 2 3 4 5
28.	Я знала(в) про можливі санкції чи наслідки у випадку порушення правил, проте як чинити – вибір був за мною	1 2 3 4 5
29.	Я могла(міг) сказати батькам «ні» без почуття провини або страху втратити прихильність близьких і знати, що до мене прислухаються	1 2 3 4 5
30.	Батьки, намагаючись вберегти мене від промахів і захистити від можливих труднощів чи помилок, опікали у всьому, вирішували за мене проблеми, що виникали	1 2 3 4 5
31.	По мірі мого дорослішання ми з батьками періодично «переглядали» наявні в родині правила, обговорювали їх і змінювали те, що потребувало змін	1 2 3 4 5
32.	Мама/батько карали мене за такі вчинки, які здійснювали самі	1 2 3 4 5
33.	Я пам'ятаю, як тепло і затишно мені було на сімейних святах, як батьки з любов'ю їх готували, як ми разом проводили час, щось робили, займалися творчістю, і як я раділа(в) почуттю приналежності, причетності сім'ї	1 2 3 4 5
34.	У дитинстві я бачила(в), що батьки можуть поступитися власними бажаннями, намірами на користь спільним інтересам, які будуть благом для всієї сім'ї, громади чи ін. спільноти	1 2 3 4 5
35.	У дитинстві я трохи побоювалась(вся) батьків, бо вони використовували свою владу, домагаючись беззаперечного виконання своїх вказівок	1 2 3 4 5
36.	Мати/ батько для мене є еталоном і прикладом в усьому	1 2 3 4 5
37.	Батьки підтримували моє прагнення розмірковувати, формулювати власні судження, висловлювати різні ідеї, думки	1 2 3 4 5
38.	Коли я пробувала(в) відстоювати свою самостійність, батьки «позбавляли» своєї фінансової підтримки і дружби	1 2 3 4 5
39.	Батьки вважали, що дітям не потрібен свій власний простір або особисті речі, всі можуть користуватися усім	1 2 3 4 5
40.	Я не любила(в) робити доручену мені роботу по дому і виконувати обов'язки, тому тягнула(в) до останнього і була(в) упевнена, що батьки завжди «підхоплять» й «виручать», зроблять за мене. Наслідків для мене не було.	1 2 3 4 5
41.	У далекому дитинстві бували випадки, коли я вимагала(в) свого, і намагаючись цього домогтися, використовувала(в) істеріку, сльози, крик, «гру» на почуттях батьків і т.д., але вони були непохитні і одночасно доброзичливі. І з часом я навчилася(вся) поважати «ні» інших людей	1 2 3 4 5
42.	У дитинстві, перш ніж прийняти якесь рішення, я намагалась передбачити реакцію батьків на нього (чи будуть вони невдоволені, гніватимуться, чи схвально поставляться тощо) і орієнтувалась на це	1 2 3 4 5
43.	Кожен член нашої сім'ї час від часу міг виступати лідером у тій чи іншій ситуації, де він почувався більш компетентним	1 2 3 4 5
44.	Батьки інколи могли дозволити мені те, що ще вчора забороняли	1 2 3 4 5
45.	Батьки, скільки я пам'ятаю, вітали змагання, а не співпрацю і об'єднання зусиль. Дітей порівнювали між собою або з іншими дітьми, а суперництво заохочувалося	1 2 3 4 5
46.	Батьки з повагою, теплом і доброзичливістю ставились не тільки до нас, дітей, а й до родичів, літніх людей, тваринок та пояснювали, чому важливо допомагати мамі, чи бабусі, чи піклуватись про тварин.	1 2 3 4 5
47.	Скільки я себе пам'ятаю, я була(в) не за віком дорослою дитиною і сам(а) дбала, опікала, втішала батьків. Вони ж багато розповідали про свої проблеми, про те, як їм важко і складно, любили поскаржитися і чекали від мене допомоги і підтримки	1 2 3 4 5

Продовження Опитувальника

48.	Я поділяю більшість поглядів матері / батька	1 2 3 4 5
49.	Батьки з повагою ставились до моїх висловлювань, думок, навіть тоді, коли вони відрізнялись від того, як вважають вони	1 2 3 4 5
50.	Коли в дитинстві я робила(в) щось по-своєму, а не так, як хотіли батьки, то відчувала(в), що вони емоційно усувалися, ставали «холодними» і віддаленими у спілкуванні	1 2 3 4 5
51.	У дитинстві на моїй території (у своїй кімнаті / на моєму столі і т.д.) я мала(в) більше прав і можливостей встановлювати свої правила	1 2 3 4 5
52.	Пригадуючи дитинство, мені важко згадати, якими були мої обов'язки	1 2 3 4 5
53.	Пам'ятаю, як у дитинстві мені важко було стикатися з відмовою та «ні». Батьки з розумінням до цього ставились, пояснювали причини відмови і стояли на своєму. Я засвоїла(в), що інші також мають право на «ні»	1 2 3 4 5
54.	Більшість рішень в батьківській родині приймалися її главою. Думки інших членів сім'ї, а тим паче дітей, зазвичай, не питали і не брали до уваги	1 2 3 4 5
55.	Бували ситуації, коли наша родина вимушена була порушувати існуючі правила в зв'язку з новими обставинами життя	1 2 3 4 5
56.	Пригадуючи батьківську сім'ю, можу сказати, що мої однакові дії, вчинки могли викликати у батьків то докори і нарікання, то похвалу	1 2 3 4 5
57.	Батьки (або принаймні хтось один із них) брали участь у активностях та справах, що придумувала(в), ініціювала я	1 2 3 4 5
58.	Батьки активно залучали мене до справ сім'ї, долучали до обговорення по важливих питаннях, делегували приймати посильні рішення та виконувати їх	1 2 3 4 5
59.	Я з дитинства була(в) головною(им) у сім'ї, таким собі маленьким полководцем, що любив командувати всім і всіма, а батьки підпорядковувалися та/або крутилися навколо моїх бажань	1 2 3 4 5
60.	Мені хотілось би бути схожим на тата / маму	1 2 3 4 5

5 – так, постійно (сильна згода)».

Для **обробки** отриманих первинних емпіричних даних можна застосовувати принаймні два способи: 1) підрахування сумарного балу по кожній шкалі за допомогою *ключа*; та 2) факторний аналіз (див., напр. [8]).

Для вирахування сумарного балу за кожною шкалою отримані дані переводяться у бали та вносяться в реєстраційний бланк, де шкала 1 – це перша горизонталь; шкала 2 – друга

і т.д. Підрахування за допомогою *ключа* дає можливість оцінити ступінь сприятливості середовища сімейної взаємодії за кожною шкалою. Чим нижчим є бал за шкалою (мінімальне значення 5), тим більш несприятливим є середовище сімейної взаємодії. І навпаки, чим більш високим є бал (максимальне значення 25), тим середовище сімейної взаємодії є сприятливішим для формування, розвитку певних компетентностей дитини.

РЕЄСТРАЦІЙНИЙ БЛАНК

Вкажіть, будь ласка, ваш вік років, стать

Зворотні твердження помічені зірочкою* та перекладаються в бали так:

відповіді	1 2 3 4 5
бали	5 4 3 2 1

	бал		бал		бал		бал		бал	Сума по шкалі
1*		13*		25*		37		49		
2*		14		26		38*		50*		
3*		15*		27*		39*		51		
4		16		28		40*		52*		
5*		17		29		41		53		
6		18*		30*		42*		54*		
7*		19*		31		43		55		
8*		20		32*		44*		56*		
9		21*		33		45*		57		
10		22		34		46		58		
11		23		35*		47*		59*		
12		24		36		48		60		

КЛЮЧ

Шкала 1 – «Право на власну думку» – 1*, 13*, 25*, 37, 49

Шкала 2 – «Право на автономію / окремішність» – 2*, 14, 26, 38*, 50*

Шкала 3 – «Право на власність» – 3*, 15*, 27*, 39*, 51

Шкала 4 – «Наявність сімейних правил взаємодії і готовність їх дотримуватись» – 4, 16, 28, 40*, 52*

Шкала 5 – «Право говорити «ні» та готовність приймати «ні» інших» – 5*, 17, 29, 41, 53

Шкала 6 – «Право на участь у прийнятті рішень (контроль)» – 6, 18*, 30*, 42*, 54*

Шкала 7 – «Жорсткість – гнучкість правил і норм» – 7*, 19*, 31, 43, 55

Шкала 8 – «Непоследовність – последовність у взаємодії» – 8*, 20, 32*, 44*, 56*

Шкала 9 – «Роз'єднання – згуртованість (єдність)» – 9, 21*, 33, 45*, 57

Шкала 10 – «Причетність спільноті» – 10, 22, 34, 46, 58

Шкала 11 – «Ієрархія та влада» – 11, 23, 35*, 47*, 59*

Шкала 12 – «Авторитетність батьків (І. Марковська)» – 12, 24, 36, 48, 60.

Шкала 1. «Право на власну думку».

Низькі бали свідчать про несприятливість середовища сімейної взаємодії, яке перешкоджає засвоєнню дитиною права на власну думку. Батьки переконані, що вони краще знають, як «правильно»; думка дитини не береться до уваги і знецінюється, особливо якщо відрізняється від міркувань батьків; при висловленні незгоди діти стикаються з емоційним відчуженням батьків.

Високі бали показують сприятливі умови для присвоєння дитиною психологічного права на власну думку. Думки, ідеї, міркування дітей поважаються батьками, вислуховуються, беруться до уваги; інакшість і самотійність суджень підтримується.

Шкала 2. «Право на автономію / окремішність».

Низькі бали свідчать про існування моделей взаємодії між батьками і дітьми, що перешкоджають (ускладнюють) засвоєнню дитиною права на автономію, незалежність дій та окремішність. Виявляючи самотійність, діти наражаються на директиви батьків та/або маніпуляції позбавленням емоційного зв'язку чи фінансової підтримки. По суті, батьки відмовляють дітям у праві мати власну, окрему від них, особистість.

Високі бали засвідчують наявність моделей взаємодії батьків і дітей, що сприяє присвоєнню дитиною психологічного права на авто-

номність. Батьки визнають право дитини на окремішність та сприяють здоровим виявам автономності і самотійності дитини, надають їм емоційну підтримку.

Шкала 3. «Право на власність».

Низькі бали свідчать про те, що особливості сімейної взаємодії перешкоджають, утруднюють засвоєння дитиною права на власність. Батьки заперечують право дитини на власний простір і територію, особисте майно і власні речі. Територіальні межі не визнаються, не поважаються і систематично порушуються батьками (або іншими дорослими).

Високі бали засвідчують сприятливі умови для присвоєння дитиною психологічного права на власність. Батьки підтримують і поважають право дитини на власний простір і особисте майно, визнають права дитини на територіальні межі і можливості встановлювати там свої правила і дотримуються цього.

Шкала 4. «Наявність сімейних правил взаємодії і готовність їх дотримуватись».

Низькі бали свідчать про відсутність зрозумілих правил взаємодії в родині та наслідків у разі їх порушення, а відтак і відповідальності за свої дії. «Розмите», нечітке уявлення про себе і свої обов'язки в сім'ї, незрозумілий, невизначений розподіл зобов'язань у ній.

Високі бали засвідчують наявність у родині чітких правил взаємодії та прийнятних санкцій у разі їх порушення, последовність у їх дотриманні, надання дитині свободи вибору та водночас делегування їй відповідальності за наслідки своїх дій.

Шкала 5. «Право говорити «ні» та готовність приймати «ні» інших».

Низькі бали свідчать про несприятливість сімейних умов для присвоєння права казати «ні» чи відмовлятися від того, що їй не подобається. При висловленні дитиною незгоди/відмови батьки емоційно віддаляються або експлуатують складні для переживання емоції (як-то сором, провина, страх).

Високі бали засвідчують наявність у родині умов, за яких: 1) дитина каже «ні» без страху втратити любов оточуючих. Батьки допомагають відчувати «вагомість» її «ні» і зберігають емоційний зв'язок з дитиною, не усуваючись і не відштовхуючи її; 2) дитина набуває конструктивного досвіду приймати «ні» інших людей, не розриваючи з ними емоційний зв'язок.

Шкала 6. «Право на участь у прийнятті рішень (контроль)».

Низькі бали свідчать про виключення дітей з процесу прийняття рішень у сім'ї, навіть в межах їх компетенцій; діти виявляють несамотійність, приймають рішення «з огляд-

кою» на батьків. Позиція батьків у стосунках з дітьми – авторитарна, або з гіпер опікою.

Високі бали показують характеристики взаємодії батьків і дітей у сім'ї, за яких діти, відповідно до свого віку, залучаються до участі у прийнятті рішень, які них стосуються. Позиція батьків у стосунках з дітьми – швидше партнерська, з повагою і довірою.

Шкала 7. «Жорсткість – гнучкість правил і норм».

Низькі бали свідчать про надмірне нормування та/або ієрархізацію у стосунках, ролі занадто строго розподілені, а правила взаємодії залишаються незмінними за жодних умов. Жорсткі правила у стосунках між батьками і дітьми, а відтак – психологічні межі занадто жорсткі, ригідні. Взаємодія батьків і дітей – переважно авторитарного характеру. Низька гнучкість і адаптивність членів сім'ї, неспроможність змінюватися та адекватно пристосовуватися до мінливих умов середовища.

Високі бали засвідчують наявність сімейної взаємодії, за якої у дітей формуються гнучкі психологічні межі, що передбачає: можливість зміни правил взаємодії при зміні ситуації у сім'ї; відкритість і активність переговорів щодо норм і правил (із залученням дітей); можливість зміни ролей в разі необхідності; співвіднесеність правил з віком членів родини. Взаємодія батьків і дітей – демократична. Гарна адаптивність до умов середовища, що змінюється.

Шкала 8. «Непоследовність – последовність у взаємодії».

Низькі бали свідчать про непоследовність поведінки батьків, відсутність окреслених правил або їх часту змінюваність з незрозумілих причин або внаслідок нестабільного емоційного стану батьків; наявність «подвійних стандартів» у взаємодії.

Високі бали засвідчують последовність поведінки і емоційної реакції батьків у взаємодії з дитиною: в реалізації визначених правил поведінки та санкцій у разі їх порушення; у ставленні до дитини як особистості, стабільній «оцінці» однакових її дій; сталість, однозначність і визначеність у вимогах, які поширюються не тільки на дітей, а й на батьків.

Шкала 9. «Роз'єднаність – згуртованість».

Низькі бали свідчать про роз'єднаність, низький рівень згуртованості сім'ї, відсутність або низький рівень емоційного зв'язку між членами сім'ї, відсутність або недостатність ситуацій (сімейних зустрічей, свят, спільної діяльності, ігор, тощо), де діти могли б отримати прийнятний досвід єднання, спільності, співпричетності. У взаємодії – заохо-

чення батьками суперництва (на противагу співпраці та об'єднанню зусиль).

Високі бали засвідчують високий рівень згуртованості сім'ї, пов'язаний з переживанням дитиною у сімейній взаємодії позитивно забарвленого досвіду приналежності, причетності, єдності з родиною та емоційної зв'язаності. У взаємодії переважають кооперація, співпраця, об'єднання зусиль заради спільної мети.

Шкала 10. «Причетність спільноті».

Низькі бали показують спосіб життя родини, який організований батьками таким чином, що позбавляє дитину (чи суттєво утруднює) можливість отримати позитивний досвід залучення до справ громади й відчути єднання, співпричетність до справ спільноти.

Високі бали увиразнюють умови та ситуації взаємодії, що призводять до переживання співпричетності. Йдеться про досвід спільного залучення до справ, корисних для громади; увиразнення переваг єднання та об'єднання зусиль. Цьому сприяє передусім позитивний приклад дій і вчинків батьків.

Шкала 11. «Ієрархія («перевернута» – «здорова»)».

Низькі бали свідчать про «перевернуту» ієрархію в сім'ї, за якої головною у сім'ї виступає дитина, яка або керує батьками, або занадто опікується, втішає батьків, виконуючи по суті їх функції.

Високі бали показують здорову ієрархію в сім'ї, за якої батьки головні, беруть на себе відповідальність за встановлення та підтримання здорової ієрархії у взаємодії, приймають рішення в рамках своїх компетентностей, відповідають за них; виконують функції згідно своїх сімейних ролей.

Шкала 12. «Авторитетність влади батьків» (шкала «Авторитетність батьків», опитувальник «ВБР» І. Марковської, (2007).

Висока оцінка авторитетності влади батьків означає позитивне ставлення до неї, свідчить про її визнання як «правильної», «справедливої» і прийнятної. *Високі бали за даною шкалою* також свідчать про авторитетність, привабливість і цінність для дітей думок, дій, вчинків батьків, а отже – й силу їх впливу.

Низькі бали вказують на негативно забарвлене ставлення до батьків в цілому, а отже, й до влади батьків. Свідчать про те, що міркування, дії батьків не є для дітей авторитетними, а отже, – не поважаються, не визнаються як важливі та варті уваги. Можна припустити, що й влада в цілому сприймається як недолуга й несправедлива.

Шкали та сконструйовані твердження, що їх розкривають, відображають усвідомлюва-

ний шар стосунків, взаємин між батьками і дитиною. До певної міри такий варіант опитувальника являє собою структурований самозвіт.

Отримані дані дають можливість фахівцю унаочнити важливий матеріал щодо особливостей взаємодії батьків і дітей в сім'ї – про емоційні зв'язки між членами родини, їх статус, ролі, наявність психологічних меж, ієрархії в сім'ї, а також щодо способів комунікації, звичних практик взаємодії та ін., що дозволяє виявити дисфункційні варіанти взаємодії. Цей матеріал може стати основою як для діагностування наявного стану сімейних стосунків (напр., їх проблемних зон, слабких і сильних місць, конфліктних точок, тощо), так і для подальшого планування психологом стратегії і тактики роботи.

Для отримання поглиблених та більш узагальнених даних можна застосувати факторний аналіз відповідей опитуваних. Так, за результатами проведеного аналізу ми змогли

визначити чинники, що визначають розвиток громадянської компетентності дитини у сімейній взаємодії [8].

Висновки. Показники оцінювання розвивального потенціалу сімейної взаємодії розкрито за допомогою шкал: право на власну думку; право на участь у прийнятті рішень (контроль); право на автономність; право на власність; наявність правил взаємодії і готовність їх дотримуватись; гнучкість правил і норм; послідовність у взаємодії; ієрархія; авторитетність влади батьків; згуртованість; причетність спільноті.

Сконструйований нами опитувальник дослідження особливостей сімейної взаємодії батьків і дітей як чинника розвитку громадянської компетентності є коректним методичним інструментарієм вивчення заявленої теми.

Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо в можливості стандартизації методики для діагностування батьківсько-дитячих стосунків.

Література:

1. Жадан І.В. Соціальне середовище як чинник розвитку громадянської компетентності: емпірична модель дослідження. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2020. Вип. 45(48). С. 50–58.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Марковская И.М. Психология детско-родительских отношений : монография. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2007. 69 с.
4. Позняк С.І. Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова : методичні рекомендації. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 136 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. 396 с.
6. Скар О.М. Взаємодія в сім'ї як чинник розвитку громадянської компетентності молоді: основні поняття дослідження. *Проблеми політичної психології*. 2019. Вип. 8. С. 74–88.
7. Скар О.М. Досвід створення інструментарію дослідження взаємодії в сім'ї як чинника розвитку громадянської компетентності молоді. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2020. Вип. 1(15). Київ : КиМУ. С. 185–193.
8. Скар О.М. Взаємодія в сім'ї як чинник розвитку громадянської компетентності молоді: результати емпіричного дослідження. *Наукові студії соціальної та політичної психології*. 47(50). Київ. 2021. С. 106–114.
9. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 672 с.
10. Le Compte K., Blevins B., Riggers-Piehl T. Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data. *The Journal of Social Studies Research*. 2020. Vol.44, 1. P. 127–137.

References:

1. Zhadan, I. (2020). Sotsialne seredovyshche yak chynnyk rozvytku hromadyanskoyi kompetentnosti: empyrychna model doslidzhennya. [Social environment as a factor of civic competence development: an empirical model of research]. *Naukovi studiyi z sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi – Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 45(48), 50-58 [in Ukrainian].
2. Zimnyaya, I.A. (2006). *Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata sovremennogo obrazovaniya*. [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [in Russian].
3. Markovskaya, I.M. (2007). *Psikhologiya detsko-roditelskikh otnosheniy*. [Psychology of parent-child relationships]. Chelyabinsk: Publishing house of YUUGU [in Russian].
4. Pozniak, S.I. (2013). *Resursy hromadianskosti: sotsialno-psykholohichna skladova*. [Resources of citizenship: a social and psychological component]. Kirovohorad: Imeks-LTD [in Ukrainian].

5. Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya* [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow: Cogito-centre [in Russian].
6. Sknar, O.M. (2019). Vzayemodiya v simyi yak chynnyk rozvytku hromadyanskoyi kompetentnosti molodi: osnovni ponyattya doslidzhennya [Interaction in the family as a factor in the development of civic competence of young people: the basic concepts of the study]. *Problemy politychnoyi psykholohiyi – Problems of political psychology*, 8, 74-88 [in Ukrainian].
7. Sknar, O.M. (2020). Dosvid stvorennya instrumentariyu doslidzhennya vzayemodiyi v sim'yi yak chynnyka rozvytku hromadyans'koyi kompetentnosti molodi [Experience in creating tools for studying family interaction as a factor in the development of civic competence of young people]. *Psykhologichni nauky: problemy ta zdotky – Psychological sciences: problems and achievements*, 1 (15), 185-193 [in Ukrainian].
8. Sknar, O.M. (2021). Vzayemodiya v simyi yak chynnyk rozvytku hromadyanskoyi kompetentnosti molodi: rezul'taty empyrchnoho doslidzhennya [Interaction in the family as a factor in the development of civic competence of young people: results of empirical research]. *Naukovi studiyi z sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi – Scientific studies of social and political psychology*, 47 (50), 106-114 [in Ukrainian].
9. Eydemiller, E., Yustitskis, V. (2008). *Psikhologiya i psikhoterapiya semji*. [Psychology and psychotherapy of the family]. Sankt-Peterburh: Piter [in Russian].
10. Le Compte, K., Blevins, B., Riggers-Piehl, T. (2020). Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data. *The Journal of Social Studies Research*, Vol.44, 1, 127-137 [in English].

УДК 378.147:159.9

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.22>**Світлана ТАФІНЦЕВА**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, Україна, 29013
ORCID: 0000-0002-2280-7556

Svitlana TAFINTSEVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Psychology,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
139 Proskurivskogo pidpallya str., Khmelnytsky, Ukraine, 29013
ORCID: 0000-0002-2280-7556

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСВІТЬОГО КОМПОНЕНТУ «ГЕНДЕРНА ПСИХОЛОГІЯ»

FORMS OF ORGANIZATION OF STUDENTS' TRAINING WHEN STUDYING THE EDUCATIONAL COMPONENT “GENDER PSYCHOLOGY”

У статті автором уточнено зміст поняття «форма організації навчання», з'ясовано роль форм навчання студентів під час вивчення освітнього компоненту «Гендерна психологія» у формуванні майбутнього конкурентоздатного фахівця із егалітарним світоглядом, умінням протистояти гендерним стереотипам та здатністю здійснювати професійну діяльність на засадах гендерного підходу. Здійснено аналіз форм організації навчання студентів під час вивчення освітнього компонента «Гендерна психологія». Розглянуто такі форми організації навчання студентів: конкурс студентських есе «Батьки – частина нашого світу» у номінаціях «Моя мама – професіонал» та «Мій люблячий тато»; масові відкриті онлайн-курси на інтернет-платформах Prometheus, Academic Earth, EDX, TED; гендерний кінозал з добіркою фільмів до кожної теми освітнього компонента; гра-подорож гендерними планетами «Маскуліність», «Фемініність», «Андрогінність»; тренінг з формування гендерно-чутливої поведінки особистості з метою навчання культури толерантної поведінки; науковий студентський гурток «Гендер на тендер», спрямований на з'ясування й розуміння причин і наслідків соціокультурної та гендерної проблематики; круглий стіл «Впровадження гендерного підходу в діяльність сучасного закладу освіти» для публічного висвітлення та обговорення актуальних проблем гендерних досліджень на всіх рівнях освіти. Розкрито зміст та особливості організації зазначених форм навчання студентів. Обґрунтовано доцільність їх використання під час вивчення освітнього компонента «Гендерна психологія». Визначено, що впровадження означених форм організації навчання сприятиме розвитку навичок систематичного та критичного аналізу гендерних проблем, виявленню та протидії гендерним стереотипам, а також формуванню недискримінаційного середовища та готовності вийти за рамки традиційних соціально-рольових уявлень. **Метою статті** є визначення форм організації навчання студентів під час вивчення освітнього компоненту «Гендерна психологія» та конкретизація змісту й особливостей їх організації.

Висновки. Обґрунтовано впровадження форм організації навчання студентів під час вивчення освітнього компоненту «Гендерна психологія» з метою формування толерантного ставлення до осіб, що мають гендерні відмінності та уміння цінувати й поважати різноманітність та мультикультурність.

Ключові слова: форма організації навчання, гендерна психологія, форми організації навчання з гендерної психології.

The author of the article specifies the content of the concept “form of organization of training”, clarifies the role of forms of organization of students' training when studying the educational component “Gender Psychology” in the formation of the future competitive specialist with egalitarian worldview, ability to resist gender stereotypes and capacity to pursue professional activities on the gender approach. The analysis of forms of organization of students' training when studying the educational component «Gender Psychology» has been carried out. The following forms of organization of students' training have been considered: competition of students' essays “Parents are a part of our world” in the nominations “My mother is a professional” and “My loving father”; mass open online courses on the Internet platforms Prometheus, Academic Earth, EDX, TED; gender cinema with a selection of films for each topic of the educational component; game-journey through gender planets “Masculine”, “Feminine”, “Androgynous”, training on the formation of gender-sensitive behavior of the individual in order to teach the culture of tolerant behavior in gender relations; scientific student group “Gender for Tender” aimed at understanding the causes and consequences of socio-cultural and gender issues; round table “Introduction of the gender approach in the activities

of a modern educational institution” for public coverage and discussion of current issues of gender researches at all levels of education. The content and peculiarities of organization of the specified forms of students training have been revealed. The expediency of their use when studying the educational component “Gender Psychology” has been grounded. It was to develop skills to systematically and critically analyze gender issues, identify and oppose gender stereotypes, as well as to form a non-discriminatory environment and be ready to go beyond traditional socio-role ideas. **The purpose of the article** is the determination of the organizational forms of students’ learning during the studying of the educational component “Gender Psychology” and to specify the content and features of their organization.

Conclusions. The introduction of students’ learning forms during the studying of the educational component “Gender Psychology” in order to form a tolerant attitude towards people with gender differences and the ability to appreciate and respect diversity and multiculturalism.

Key words: form of organization of training, gender psychology, forms of organization of education in gender psychology.

Актуальність дослідження. Реалії та перспективи розвитку всіх сфер сучасного соціуму передбачають інтеграцію у суспільну практику ідеї гендерної рівності, подолання гендерної дискримінації. Досягнення такої рівності можливе, якщо гендерна соціалізація молоді буде опиратися на відповідні світоглядні поняття, соціальні гендерні стосунки. Саме впровадження освітнього компоненту «Гендерна психологія» у практичну підготовку майбутніх фахівців сприятиме оновленню соціального устрою на засадах гендерного підходу.

У дослідженнях сучасних зарубіжних та вітчизняних учених проблема впровадження гендерного підходу розглядається переважно в таких аспектах: теоретико-методологічні засади гендерного підходу в освітньому просторі (Т. Говорун, Т. Дороніна, О. Кікінеджи, В. Кравець, Т. Марценюкта ін.); особливості виховання гендерної культури на різних етапах онтогенетичного розвитку (Л. Градусова, О. Квас, І. Мунтян та ін.). Окрема увага приділена інтеграції гендерного підходу в професійну підготовку майбутніх фахівців (І. Кльоцина, О. Петренко, Л. Штильова та ін.). Реалізація заходів на засадах гендерного підходу у закладах освіти різного рівня представлені в працях Т. Голованової, І. Кльоциної, Н. Приходькіної, П. Терзі та ін. Проте результати вивчення теоретичних джерел дають підстави стверджувати, що сьогодні недостатньо представлені наукові дослідження, присвячені комплексному, системному представленню форм організації навчання студентів під час вивчення освітнього компоненту «Гендерна психологія».

Виклад основного матеріалу. Форми навчання (від лат. forma – зовнішній вигляд, оболонка) – характеристика освітнього процесу, що відображає ступінь і характер взаємодії студентів і викладача [1, с. 50]. Л. Калашнікова та О. Жерновникова розширюють запропоновану дефініцію, означаючи форму організації навчання у ЗВО як зовнішній вигляд навчально-виховного процесу,

спосіб існування і відображення його змісту [2, с. 120]. Тобто, акцентується увага на змістовому наповненні, що несе за собою обрана форма навчання.

Цінним в рамках нашого дослідження є трактування В. Гладуш та Г. Лисенко. Науковці зазначають, що формою організації навчання є певна структурно-організаційна та управлінська конструкція навчального заняття залежно від його дидактичних цілей, змісту й особливостей діяльності суб’єктів та об’єктів навчання [3, с. 90]. Отже, автори при означенні поняття «форми організації навчання у закладі вищої освіти» у своїх поглядах орієнтовані на впорядкування та структурування освітнього процесу, наповнюючи його відповідним змістом.

Таким чином, результати аналізу та узагальнення відображають міждисциплінарний підхід у трактуванні означеного поняття та відсутність єдиного, загального та універсального його визначення. Спільним є визнання того, що форма організації навчання формує освітній процес, в рамках якого забезпечується суб’єкт-суб’єктна взаємодія між його учасниками.

На думку Л. Штильової [4], у програмі будь-яких гендерно-орієнтованих курсів повинні бути заняття, спрямовані на актуалізацію і проблематизацію існуючих у студентів гендерних уявлень. Основною метою таких занять є зняття або пом’якшення «гендерної цензури». Без такої роботи, як показала багаторічна і різноманітна практика читання гендерних курсів, блокується можливість просування студентів в процесі засвоєння гендерних знань. Протягом вивчення освітнього компоненту «Гендерна психологія» доцільно впроваджувати такі форми організації навчання: онлайн-курси, конкурс студентських есе «Батьки – частина нашого всесвіту», гендерний кінозал, гра-подорож, тренінг з формування гендерно відповідальної поведінки, науковий студентський гурток «Гендер на тендер», круглий стіл за темами гендерних досліджень. Розглянемо їх детальніше.

Масовий відкритий онлайн-курс (англ. Massive open online course – масовий, доступний, публічний/відкритий дистанційний онлайн курс) – це інтернет-курс з масштабною інтерактивною участю та постійним доступом через мережу Інтернет. Як ефективне доповнення до традиційних форм навчального курсу (лекції, семінарські заняття, консультації, самостійна робота та ін.) онлайн-курс створює можливість використання інтерактивного форуму користувачів, які створюють спільноту студентів, викладачів та асистентів [5]. На нашу думку, такий формат навчання є необхідним доповненням до традиційних форм навчання, адже онлайн-курси виступають платформою для просування та покращення якості освіти.

При вивченні освітнього компоненту «Гендерна психологія» доцільно звернути увагу на такі онлайн-платформи. «Prometheus» – громадський проект масових відкритих онлайн-курсів (МВОК), який надає безкоштовний онлайн-доступ до кращих навчальних курсів університетського рівня. Платформа «Prometheus» пропонує у постійному доступі курси «Жінки та чоловіки: гендер для всіх» (авторка Т. Марценюк) [6] та «Я знаю гендер» [7]. Запропоновані курси сприяють обізнаності студентів з питань гендерної рівності/нерівності, ознайомлюють із суспільними практиками гендерної недискримінації. Завдяки запрошеним гостям для викладу окремих тем курсів слухачі мають можливість встановити зв'язок гендеру та окремих соціальних сфер: освіта, політика, спорт, кар'єра, здоров'я (сексуальне і репродуктивне у т.ч.), насильство, мир та безпека тощо.

Academic Earth – освітня інтернет-платформа, на якій розміщено безкоштовні відеолекції від провідних університетів світу. Зокрема, з метою здійснення гендерного виховання студентської молоді доцільно використовувати матеріали таких курсів:

– онлайн-курс «Те, про що мовчать: раса, етнос, гендер та ідентифікація» розкриває за допомогою інтерактивних вправ зміст понять раса, етнос. Для обговорення пропонуються питання: як можна поліпшити взаємостосунки між чоловіками та жінками, що впливає на розвиток стереотипів і чому вони зберігаються, особливості формування расової, етнічної, гендерної та сексуальної ідентичності та ін.;

– онлайн-курс «Гендер, сексуальність та суспільство» професорки Heather Paxson допомагає зрозуміти те, як люди відчувають та проживають свою стать (що означає бути чоловіком або жінкою), а також звертає увагу

на становлення та розвиток сексуальності у різних історичних та культурних контекстах. Спікерка курсу вказує на зв'язок гендеру та сексуальності з іншими категоріями соціальної ідентичності, такі як раса, етнічна належність, економічне та соціальне становище, тип життя (міський чи сільський) тощо;

– онлайн-курс «Ідентифікація та відмінності» (авторка Jean Jackson) передбачає формування уявлення про компоненти ідентичності, а саме: стать, сексуальна орієнтація, гендер, національність, релігія, мова, тілесність тощо [8].

За результатами проходження курсів молодь вчиться критично оцінювати уявлення про гендерні ролі й стереотипи власні та ті, що відтворюються іншими. Таким чином, студентство може сформувати нове бачення людини як соціального продукту, що є одночасно причиною і наслідком суспільства.

EDX інтернет-платформа (заснована у 2012 р. з метою підвищення доступу до якісної освіти слухачів з усього світу) пропонує до розгляду курс «Психологія політичної активності: Жінки змінюють світ» [9]. Основною метою курсу є обговорення психологічних теорій, які та яким чином можуть пояснити мотивацію активісток; дослідження важливих теоретичних основ. Також у змісті курсу розкриваються результати емпіричних досліджень, методи дослідження політичної психології, що сприяє формуванню у слухачів/ок нового розуміння соціального явища та схильність до аналізу гендерної рівності/нерівності.

TED – некомерційна платформа, яка покликана поширювати ідеї (як правило, у вигляді коротких мотивуючих роликів не більше 18 хвилин). Основною місією інтернет-платформи є поширення соціально орієнтованих меседжів серед спільнот усього світу [10]. Зокрема, на платформі розміщені відеоролики на різноманітні теми, які є доцільними в рамках вивчення освітнього компоненту «Гендерна психологія» відповідно до кожної теми. Зокрема, «Чому хлопчики і дівчатка повинні займатися спортом разом», «Про те, як бути жінкою і дипломатом», «Дослідження гендерних характеристик», «Знайди свій голос проти гендерного насилля», «Що лікарі повинні знати про гендерну ідентичність», «Анатомія – це доля?», «Чому гендерна рівність добре для всіх, включно і для чоловіків» та ін.

Перегляд та рефлексія на відеоматеріал спонукають молодь до наукового аналізу власних можливостей й потенціалу, подальшого особистісного самовдосконалення, формування гендерної толерантності й гендерної культури.

Гендерний кінозал. Кінематограф дає можливість не лише познайомитись із досвідом інших людей, а й через ототожнення із головними персонажами пережити їхні почуття, майже буквально відчутти те, що відчувають вони – за певних історичних, економічних, соціальних обставин [11, с. 4]. Саме гендерний кінозал створює умови для кращого розуміння гендерної проблематики на основі достовірних історичних фактів, подій. Саме тому для формування в майбутніх фахівців прагнення у досягненні взаєморозуміння на основі толерантного ставлення до представників обох статей доцільно організовувати діяльність гендерного кінозалу, яка спрямована на спільний перегляд спеціально підібраних фільмів до кожної теми освітнього компоненту «Гендерна психологія». Зокрема, нами укладений список фільмів відповідно до тем, що вивчаються:

1. Вступ до гендерної психології: «Посмішка Мони Лізи», «Хлопці не плачуть».
2. Історія розвитку гендерної психології: «Суфражистки», «Янголи з залізними зубами».
3. Концепції та перспективи дослідження гендерної ідентичності: серіал «Енн», «В гонитві за щастям».
4. Гендер і сексуальність: «Квітка пустелі», «Якби стіни могли розмовляти», «Містеріум. Журна 64».
5. Інверсія статевих орієнтацій. Трансгендер: «Дівчина з Данії», «І все ж таки Лоранс», «Таємничий Альберт Ноббс».
6. Загальні проблеми гендерної соціалізації: «Біллі Еліот», «Граї як Бекхем», «Коко до Шанель».
7. Теоретичні проблеми дослідження гендерних стереотипів: «Дангал», «Залізна леді», «Ерін Броковіч».
8. Гендерна роль: соціально-психологічний аспект: «Педмен», «Життя в рожевому кольорі».
9. Гендерні особливості шлюбно-сімейних стосунків: «Коллет», «Джой».
10. Гендерні особливості професійної діяльності: «Великі очі», «Зроблено в Дагенхаймі».
11. Психологія гендерного насильства: «Північна країна», «Сестри Магдаліни», «Досить».

Під час перегляду фільмів необхідно звертати увагу на проблеми, що актуалізуються у фільмі, і на їх основі організовувати дискусії. На початку дискусії пропонується присутнім поділитися своїми міркуваннями з приводу того, які саме проблеми показано в кінострічці, чи актуальні проблеми для сучасної України, поділитися тим, що у фільмі заче-

пило чи вразило найбільше. Це достатньо емоційно, більш особисто навантажено, оскільки у такому випадку є ймовірність того, що студенти говоритимуть про особистий досвід, який стосується гендерної проблематики.

Конкурс студентських есе «Батьки – частина нашого всесвіту». Метою конкурсу є надання належної оцінки професійним досягненням матерів, внеску матерів у добробут сім'ї та країни та популяризація ролі чоловіка-батька у соціумі. Використання такої форми організації навчання сприяє усвідомленню молоді необхідності активної участі батька разом з мамою у вихованні дитини. Вимоги до есе передбачають подолання стереотипів щодо ролі жінок і чоловіків у сім'ї та суспільстві та підтримці талановитих студентів/ок, сприяння їх самореалізації та творчому розвитку на засадах гендерного підходу.

На Конкурс подаються індивідуально підготовлені есе, пов'язані з загальною тематикою конкурсу. Відзначення переможців конкурсу проводиться урочисто на заході презентації збірки творчих есе «Батьки – частина мого всесвіту» у номінаціях «Моя мама – професіоналка» та «Мій люблячий тато».

Використання такої форми роботи в рамках освітнього компоненту «Гендерна психологія» сприяє формуванню у студентської молоді неупередженого ставлення до розподілу гендерних ролей у сім'ї та суспільстві та закладає основу у формуванні власної егалітарної родини.

Науковий студентський гурток «Гендер на тендер». Студентський науковий гурток сприяє оволодінню студентами науковими методами пізнання, дослідження, написанню наукових доповідей, створенню повідомлень про виконану роботу, участі в різноманітних виставках, олімпіадах, конкурсах наукових студентських робіт, обговоренню наукових питань, виступам із результатами досліджень на студентських наукових конференціях. Як активні учасники студентських наукових гуртків, проблемних груп, майбутні фахівці самостійно виконують завдання різної складності під час навчальних і наукових експериментів, професійної практики тощо [12]. Науковий гурток «Гендер на тендер» об'єднує творчих студентів з метою якісної підготовки фахівців, формування в них систематизованих навичок науково-дослідної роботи у сфері гендерних досліджень та вмінь застосовувати здобуті гендерні знання під час практики та в майбутній професійній діяльності. Діяльність наукового гуртка «Гендер на тендер» спрямована на поглиблене творче, аналітичне вивчення гендерних проблем українського

суспільства, і світової спільноти. Робота студентської молоді спрямована на осмислення причин та наслідків соціально-культурних та гендерних проблем. Результатом такої наукової роботи є розширення кола наукових інтересів студентів, вироблення навичок самостійних експериментальних гендерних досліджень, розвитку вмінь систематично та критично аналізувати гендерні проблеми, а також публічно відстоювати та аргументувати власну гендерну позицію. Протягом 2019–2021, в рамках функціонування наукового гуртка було досліджено та представлено до захисту такі наукові роботи: «Девіантна поведінка у підлітковому віці: гендерний аспект», «Особливості життєвої самореалізації українських жінок в умовах соціальної нестабільності», «Соціальні уявлення про материнство і батьківство у сучасній молоді», «Соціально-психологічна характеристика гендерних стереотипів студентської молоді» та ін.

Участь студентської молоді у гуртку «Гендер на тендер» посилює гендерний компонент у змісті професійно-орієнтованих освітніх компонентів та готує майбутніх фахівців, які сприятимуть розвитку особистісного потенціалу та реалізації гендерної рівності у різних суспільних напрямках.

Круглий стіл «Упровадження гендерного підходу у діяльність сучасного закладу освіти». Круглий стіл – це дискусійна форма публічного висвітлення та інтерактивного обговорення студентством актуальних проблем гендерних досліджень, новацій у гендерному законодавстві, практик недискримінаційного поводження та ін. Особливість проведення такої форми полягає в обов'язковій активізації учасників круглого столу (представлення проблемних ситуацій, використання аргументів і контраргументів, демонстрація відеоматеріалів та ін.). Окремим напрямом круглого столу є аналіз новин друкованої продукції, яка стосується гендерної проблематики. Зокрема, студентами були прочитані та обговорені праці «Захисники галактики»: влада і криза в чоловічому світі» (Т. Марценюк), «Бунтарки: нові жінки і модерна нація» (В. Агеева, І. Борисюк, О. Пашко, О. Пелешенко, О. Полюхович, О. Щур), «Сімейна цінність: спогади мами гея» (Р. Свансон), «Гендерні будні дошкілля» (О. Андрусик, О. Марущенко), «Тато в декреті: про що не питають жінок» (А. Чапай) та ін. Ми з'ясували, що студентська молодь переймається тим, які соціальні ролі їм приписує суспільство, як здійснено розподіл між професійним та сімейним життям для жінок та чоловіків.

Гра-подорож. Під час вивчення освітнього компоненту «Гендерна психологія» ми практикуємо гру «Подорож планетами» [13], яка діагностує уявлення студентів про маскуліність і фемінність, виявляє поширені гендерні стереотипи.

Гра «Подорож планетами» передбачає застосування проєктивної техніки, яка в модифікованому вигляді являє собою наступне: групу просять уявити собі деякий світ, населений людьми з чоловічими характеристиками. Потім – ще один, в якому б жили люди тільки з жіночими характеристиками. І нарешті, третій, мешканці якого поєднували якості жіночих та чоловічих характеристик. Подібне конструювання ґрунтується на проєкції власного переживання маскуліності і фемінності. Така форма організації навчання дозволяє визначити більш глибоке змістове й емоційне наповнення гендерних стереотипів, які властиві нашому соціуму.

Студентам пропонується уявити сонячну систему, яка складається з 3-х планет, які необхідно вивчити і запропонувати її соціально-психологічну характеристику. Опис повинен опиратися на запропоновані пункти: природні умови і явища; соціальні відносини; матеріальні характеристики жителів; міжособистісні відносини; психологічні характеристики жителів [13].

Як правило, студенти легко встановлюють список факторів гендерної соціалізації на кожній планеті: традиції, культура, релігія і церква, спорт, дозвілля, сімейне виховання, освіта і різні освітні установи, «вулиця», однолітки, значущі дорослі, ЗМІ, музика, мистецтво і література тощо. Результати своєї групової діяльності студенти представляють у вигляді плакатів, на яких зображені фемінний, маскуліний та андрогінний світи.

Після обговорення ми просимо студентів висловити свої міркування щодо доцільності слідування гендерним стереотипам. Думки, як правило, розходяться. Тоді ми пропонуємо проаналізувати переваги і недоліки для чоловіків і жінок, які найчастіше зустрічаються в Україні, уявлення про гендерні ролі. Основна ідея гри-подорожі може полягати в тому, що неусвідомлюване проходження традиційними гендерними стереотипами обмежує самореалізацію і життєвий простір індивіда, погіршує якість реального життя і навіть скорочує його тривалість.

Тренінг з формування гендерно відповідальної поведінки. Тренінг – це організаційна форма навчально-виховної роботи, яка, опираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогіч-

них методів, створення позитивної емоційної атмосфери в групі та спрямована на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій [14, с. 6]. Провідним завданням тренінгу з гендерно відповідальної поведінки є здійснення переходу до ненасильницьких відносин, заснованих на принципах кооперації, взаємної поваги, розуміння та толерантності.

Програма тренінгу спрямована на розвиток вміння керувати своєю поведінкою, емоціями, спілкуванням і включає когнітивний (обізнаність щодо питань гендерної толерантності, підвищення психологічної культури), емоційно-вольової (удосконалення комунікативних навичок толерантної взаємодії, оволодіння емоційної саморегуляцією в процесі спілкування і діяльності) і поведінковий компоненти. За результатами участі студентської молоді у тренінгу формуються навички ведення позитивного діалогу; розвивається здатність до самоаналізу та самопізнання; формується емоційна стійкість та гнучкість; проявляється здатність до емпатії та співпереживання, здатність до рефлексії; відбувається усвідомлення різноманіття світу і проявів особистості у цьому світі; здійснюється навчання культурі толерантної поведінки в

гендерних відносинах; розвивається почуття власної гідності і вміння поважати гідність інших людей незалежно від індивідуальних (гендерних) особливостей.

Таким чином, різноманітність форм організації навчання у курсі «Гендерна психологія» спонукає студентську молодь до соціального проектування, неминучим етапом якого є гендерна експертиза, розвиток критичного мислення. Описуючи різнопланові уявлення щодо гендерно балансованого суспільства, молодь виходить за рамки традиційних статеворольових уявлень, робить наступний крок на шляху розхитування власних стереотипів та формування гендерно чутливого професійного середовища.

Висновки. Здійснений аналіз не претендує наповне висвітлення досліджуваної проблеми. Вважаємо за доцільне подальше дослідження форм організації навчання студентів під час вивчення освітнього компоненту «Гендерна психологія» з метою формування майбутнього конкурентоздатного фахівця із егалітарним світоглядом, гендерною толерантністю, умінням протистояти гендерним стереотипам та здатністю здійснювати професійну діяльність на засадах гендерного підходу.

Література:

1. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи : підручник. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
2. Калашнікова Л.М., Жерновникова О.А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях : навчальний посібник. Харків, 2016. 260 с.
3. Гладуш В.А., Лисенко Г.І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
4. Штылева Л.В. «Традиционные ценности» и цели гендерной социализации молодежи в изменяющемся российском обществе: проблема релевантности ориентиров. *Воспитательная работа в школе*. 2015. № 7. С. 6–18.
5. MOOC pedagogy: the challenges of developing for Coursera. *ALT blog*. 2012. URL: <https://altc.alt.ac.uk/blog/2012/08/mooc-pedagogy-the-challenges-of-developing-for-coursera/>.
6. Жінки та чоловіки: гендер для всіх. PROMETHEUS. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/IRF/101/2015_T2/about.
7. Я знаю гендер. PROMETHEUS. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:UNW+GENDER101+2020_T3/about.
8. Online certificate programs in gender diversity. Academic Earth. URL: <https://academicearth.org/online-degrees/certificate-in-gender-diversity/>.
9. Psychology of political activity: Women are changing the world. EDX. URL: <https://www.edx.org/course/psychology-of-political-activism-women-changing-th?index=product&queryID=bb3da6be04631f86ce5f76560ea63843&position=1>.
10. Gender. TED. Ideas worth spreading. URL: <https://www.ted.com/talks?sort=relevance&q=gender>.
11. Дмитрієва М.М. Жіночий кіноклуб: методичні рекомендації. Київ, 2012. 76 с.
12. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2010. 200 с.
13. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 479 с.
14. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу : навч.-метод. посібн. / за ред. С.В. Страшка. 2-е вид., перероб. і допов. Київ : Освіта України, 2006. 260 с.

References:

1. Holovenkin, V. P. (2019). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher school pedagogy]*. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho [in Ukrainian].
2. Kalashnikova, L. M., & Zhernovnykova, O. A. (2016). *Pedahohika vyshchoi shkoly u skhemakh i tablytsiakh [Higher school pedagogy in diagrams and tables]*. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Hladush, V. A., & Lysenko, H. I. *Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia [Pedagogy of higher school: theory, practice, history]*. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
4. Shtyleva, L. V. (2015). «Traditsionnye tsennosti» i tseli gendernoy sotsializatsii molodezhi v izmenyayushchemsya rossiyskom obshchestve: problema relevantnosti orientirov [“Traditional values” and goals of gender socialization of youth in the changing Russian society: the problem of relevance of landmarks]. *Vospitatel'naya rabota v shkole – Educational work at school*, 7, 6-18 [in Russian].
5. MOOC pedagogy: the challenges of developing for Coursera. ALT blog. 2012. <https://altc.alt.ac.uk/>. Retrieved from <https://altc.alt.ac.uk/blog/2012/08/mooc-pedagogy-the-challenges-of-developing-for-coursera/> [in English].
6. Kurs Zhinky ta choloviky: hender dlia vsikh [Course Women and men: gender for all]. <https://prometheus.org.ua/>. Retrieved from https://courses.prometheus.org.ua/courses/IRF/101/2015_T2/about [in Ukrainian].
7. Kurs Ya znaiu hender [Course I know gender]. <https://prometheus.org.ua/>. Retrieved from https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:UNW+GENDER101+2020_T3/about [in Ukrainian].
8. Online certificate programs in gender diversity. Academic Earth. <https://academicearth.org>. Retrieved from <https://academicearth.org/online-degrees/certificate-in-gender-diversity/> [in English].
9. Psychology of political activity: Women are changing the world. EDX. <https://www.edx.org>. Retrieved from <https://www.edx.org/course/psychology-of-political-activism-women-changing-th?index=product&queryID=bb3da6be04631f86ce5f76560ea63843&position=1> [in English].
10. Gender. TED. Ideas worth spreading. <https://www.ted.com>. Retrieved from <https://www.ted.com/talks?sort=relevance&q=gender> [in English].
11. Dmytriieva, M. M. (2012). *Zhinochyi kinoklub [Women's film club]*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Meshko, H. M. (2003). *Vstup do pedahohichnoi profesii [Introduction to the teaching profession]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
13. Kletsina, I. S. (Ed.). (2003). *Praktikum po gendernoy psikhologii [Workshop on Gender Psychology]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
14. Strashko, S. V. (Ed.). (2006). *Sotsialno-prosvitnytski treninhy z formuvannia motyvatsii do zdorovoho sposobu zhyttia ta profilaktyky VIL/SNIDu [Socio-educational trainings on the formation of motivation for a healthy lifestyle and HIV / AIDS prevention]*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

УДК 331:159.942.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.23>**Ірина ФАЛОВСЬКА**

кандидат економічних наук, доцент, магістр психології, доцент кафедри педагогіки та психології, КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, пр. Волі, 36, м. Луцьк, Україна, 43000
ORCID: 0000-0002-9101-9430

Irina FALOVSKAYA

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Master of Psychology, Associate Professor at Pedagogy and Psychology Department, Lutsk Pedagogical College of the Volyn Regional Council, 36 Volia Avenue, Lutsk, 43000, Ukraine
ORCID: 0000-0002-9101-9430

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ БАТЬКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ ДЦП**SCIENTIFIC APPROACHES TO THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL STATE OF PARENTS WITH CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY**

У статті проаналізовано процедуру психологічного дослідження та психологічного супроводу батьків, які мають дітей із ДЦП, що пов'язані із суб'єктивними факторами. Зокрема, з низьким рівнем розуміння значущості батьківської поведінки й тієї ролі, яку вони відіграють у процесі розвитку дітей серед самих батьків. Помітною проблемою на сьогодні є невисокий рівень методичного арсеналу щодо роботи з батьками таких дітей. Мета статті – теоретичне обґрунтування та дослідження психологічних особливостей сімейних стосунків батьків, які мають дітей із ДЦП.

Методологічною основою роботи є особистісно-орієнтований підхід, діяльнісний підхід, ідеї гуманістичної психології, ідеологія психологічного, а також принципи системності, цілісності, розвитку, детермінізму, єдності зовнішнього і внутрішнього; положення про концептуальні моделі батьківства; положення і принципи активного соціально-психологічного навчання.

Висновки. *Проблеми сім'ї, яка має дитину із ДЦП, розглядаються в більшості випадків виключно через призму проблем самої дитини. Досліджено різноматні соматичні та психічні розлади, що викликаються переживанням факту народження дитини із ДЦП. Однак ці дослідження обмежуються лише констатацією необхідності розробки спеціальних заходів, спрямованих на реабілітацію даної категорії осіб, а в рамках корекції пропонувалося консультування батьків спеціалістами різних профілів (психологами, педагогами, лікарями). Зазначено важливість проведення діагностичних процедур із батьками дітей із ДЦП, оскільки спостерігається низький рівень розуміння значущості батьківської поведінки й тієї ролі, яку вони відіграють у процесі розвитку дітей. Вказано, що основним пріоритетом на найближчі роки має бути суттєве підвищення методичного забезпечення діяльності психологічної служби сім'ї, а особливо сім'ї, яка має дитину із психічними та фізичними особливостями.*

Ключові слова: *сім'я, психологічна допомога, сімейні стосунки батьків, діти із психофізіологічними особливостями.*

*The article analyzes the procedure of psychological research and psychological support of parents who have children with cerebral palsy, which are related to subjective factors. In particular, with a low level of understanding of the importance of parental behavior and the role they play in the development of children among parents themselves. A notable problem today is the low level of methodological arsenal for working with parents of such children. **The purpose of the article** is to theoretically substantiate and study the psychological characteristics of family relationships of parents who have children with cerebral palsy.*

The methodological basis of the work is a personality-oriented approach, activity approach, ideas of humanistic psychology, ideology of psychological, as well as the principles of system, integrity, development, determinism, unity of external and internal; provisions on conceptual models of fatherhood; provisions and principles of active socio-psychological training.

Conclusions. *The problems of a family with a child with cerebral palsy are considered in most cases solely through the prism of the child's own problems. Various somatic and mental disorders caused by experiencing the birth of a child with cerebral palsy have been studied. However, these studies are limited to the need to develop special measures aimed at the rehabilitation of this category of people, and as part of the correction, it was suggested to consult parents with specialists in various fields (psychologists, educators, doctors). The importance of conducting diagnostic procedures with parents of children with cerebral palsy is noted, as today there is a low level of understanding of the importance of parental behavior and the role they play in the development of children. It is stated that the main priority for the coming years should be to significantly improve the methodological support of the psychological service of the family, especially the family that has a child with mental and physical disabilities.*

Key words: *family, psychological help, family relations of parents, children with psychophysiological features.*

Актуальність дослідження. Актуальність проблеми цього дослідження полягає, перш за все, в необхідності визначення особливостей сімейних стосунків батьків, що мають дітей із ДЦП, та виявлення взаємозв'язку цих особливостей зі ставленням до дітей. Вітчизняна традиція психологічної допомоги сім'ям, що мають дітей із психофізіологічними особливостями, зосереджена передусім на самій дитині, коли сім'я залишається лише ресурсом, умовою чи ж перепорою. Особливості функціонування сімей, у яких є дитина із психофізіологічними порушеннями, розглядали у своїх працях Т. Богданова, Т. Добровольська, Н. Мазурова [7], Р. Майрамян, І. Мамайчук, Є. Мастюкова, М. Семаго та ін. Однак ці дослідження обмежилися лише констатацією необхідності розроблення спеціальних заходів, спрямованих на реабілітацію цієї категорії осіб, а в межах корекції пропонували консультування батьків спеціалістами різних профілів (психологами, педагогами, лікарями). У дослідженнях науковців найчастіше порушується аспект участі сім'ї у вихованні та розвитку проблемної дитини. Результати досліджень вказують на наявність певних порушень у всіх сферах людини (емоційна сфера, проблеми спілкування з соціумом, соматичні порушення), весь цей комплекс порушень автори визначають як батьківська криза. Рівень її важкості залежить від ряду обставин: ступеня вираженості дефекту дитини, часу, що пройшов з моменту постановки діагнозу, особистісних особливостей батьків і допомоги, наданої фахівцями. Доведено, що самостійно, без допомоги фахівців, батьки не можуть подолати цю кризу. Таким чином, існує протиріччя між соціальною гостротою проблеми, її психотравмуючою значимістю і відсутністю розроблених технологій психологічної допомоги батькам, які виховують дітей із ДЦП.

Виклад основного матеріалу. Згідно із традицією, що склалася в нашій країні, проблеми сім'ї, яка має дитину із ДЦП, розглядаються в більшості випадків виключно через призму проблем самої дитини [9]. Вважається достатнім обмежитися методичними рекомендаціями батькам з питань навчання і деякими порадами, що стосуються виховання дитини. Однак, як свідчить практика, такий вплив, незважаючи на старання і зусилля з боку спеціалістів, виявляється недостатнім, оскільки з поля зору виключається один з аспектів, що вимагає особливої уваги, а саме батьки дитини із ДЦП. На наш погляд, вирішення проблеми соціальної адаптації сімей даної категорії, набуття ними своєї «соці-

альної ніші» слід шукати у сфері реалізації корекційного впливу не тільки на дитину, але і на її батьків.

В Україні кінець ХХ століття відзначений підвищеним інтересом спеціалістів різного профілю (соціологів, демографів, економістів, психологів, педагогів тощо) до проблем сучасної сім'ї. Традиційно сім'я сприймається як природне середовище, що забезпечує гармонійний розвиток і соціальну адаптацію дитини [11]. Увага вчених пояснюється не тільки професійною проблематикою, але свідчить і про наявність значних труднощів у розвитку цього соціального інституту. Особливе становище в цьому питанні займають сім'ї, що виховують дітей із ДЦП, яким характерний високий рівень прояву «проблемності» [5]. На сучасному етапі в Україні проблеми сімей, в яких є така дитина, розглядалась в працях О. Абрамова [1], Т. Вісковатової, Н. Подгорільської, М. Радченко. Найчастіше предметом вивчення були діти та родини дітей з «явними» психофізичними розладами, розумовою відсталістю. Автори відмічають такі «больові» сфери у цій проблемі: відчуження, негативне ставлення близьких до дітей з порушеннями, гіперопіка дитини, порушення міжособистісних стосунків членів сім'ї (мати-батько, мати-інші родичі, друзі). Окрім того, досліджуються різноматні соматичні та психічні розлади, що викликаються переживанням факту народження дитини із ДЦП. Однак ці дослідження обмежувалися лише констатацією необхідності розробки спеціальних заходів, спрямованих на реабілітацію даної категорії осіб, а в рамках корекції пропонувалося консультування батьків спеціалістами різних профілів (психологами, педагогами, лікарями) [10].

Вперше вивченням особливостей сімей, які виховують дитину з порушеннями психофізичного розвитку, почали займатись зарубіжні психологи у середині ХХ століття. Серед проблем, що потрапили до уваги дослідників, можна відзначити: особливості впливу на членів сім'ї емоційного та соціального стресу, який виникає в результаті народження хворої дитини, неадекватна батьківська поведінка у зв'язку з порушенням розвитку дитини. Більшість західних авторів описують широкий діапазон невротичних і психічних розладів у батьків, які мають дітей із ДЦП [1; 9]. Серед розглянутих проблем у дослідників викликає інтерес рівень вираженості і довготривалості емоційного стресу, тенденція до соціальної ізольованості і відчуженості таких сімей, проблема стабільності сімей і змінного соціального статусу батьків. У постра-

дзяньському просторі проблеми батьків, що виховують дітей із ДЦП, висвітлювались у працях таких дослідників, як Е. Тиха (формування самосвідомості батьків, які переживають психотравмуючу ситуацію), Л. Шипіцина (взаємини в родинах, де виховуються діти з розумовою відсталістю; особистісні особливості матерів, що виховують дітей з розумовою відсталістю), Е. Ейдемільер, В. Юстицкіс (структурно-функціональні особливості сімей із психічно хворим; основні напрямки розвитку сім'ї психічно хворого) [12], В. Вишневський, Р. Майрамян (поява у батьків різних соматичних захворювань, астеничних та вегетативних розладів, депресивної симптоматики), В. Ткачова (виникнення у батьків дітей-інвалідів особистісних порушень, певних характерологічних рис особистості, переважаючих особистісних тенденцій) [10].

Узагальнюючи досвід американських психологів, Е. Ейдемільер та В. Юстицкіс [12, с. 31] окреслили коло проблем, з якими зустрічається сім'я, в якій народжується дитина з проблемами у розвитку: зростання нервово-психічного і фізичного навантаження; розподіл навантаження між членами сім'ї; зростання незадоволення членів родини сімейним життям; почуття провини. Ознаками дезадаптивної сім'ї на біологічному, психологічному і соціальному рівнях, що потребує консультації психотерапевта, є: постійні скарги на ситуацію; виховання за типом гіперпротекції; наявність замкнених систем мати-дитина; велика кількість соматичних скарг з боку членів сім'ї; свідоме обмеження соціальних контактів. По мірі дорослішання можуть виявитися і інші ознаки, такі як виражена ворожість по відношенню до проблемної дитини, уникання її.

Труднощі, які батьки дитини із ДЦП переживають постійно, значно відрізняються від щоденних турбот, якими живуть батьки, що виховують відносно здорову дитину. Через народження дитини з проблемами у розвитку стосунки у сім'ї, а також контакти із соціумом набувають викривленого характеру. Причини деформації пов'язані з фізичними та психологічними особливостями стану дитини, а також зі значним психологічним навантаженням, яке несуть батьки у зв'язку з тривалою дією психотравмуючого стресу. Порушення розвитку дитини викликають сильне напруження в сім'ї у формі практичних проблем, великого навантаження у роботі, відчуття незадоволеності, труднощів із сном, печалі, стресу, хвилювання, відчуття провини і безсилля. Дисфункційні симптоми, які можна відмітити у батьків і дітей, є вираженням цієї напруги (С. Maslach). Тому все, що може допомогти

полегшити життя батьків, надає ним додаткові сили і час на те, щоб впоратись з проблемами дітей і один одного. Часто у батьків таких дітей бракує сили змінити ситуацію в сім'ї або знайти щось позитивне для себе. Причому мати і батько поведуть себе в стані кризи по-різному. Це може викликати нерозуміння і створити між ними дистанцію. Іноді потрібна допомога, щоб вони змогли зрозуміти себе і один одного. Криза віднімає багато сил і часу. Інколи батько виглядає сильнішим і витриманішим, а мати в цей час не може собою оволодіти, потім ролі можуть помінятися. Відносини батьків можуть загострюватися в періоди напруги, а ролі мінятися кардинальним чином. Часто із-за кризи, сім'ї не беруть на себе ініціативу просити про допомогу [2; 3].

Аналіз розвитку міжособистісних відносин у подібних сім'ях свідчить про дисфункційність, яка пояснюється такими причинами [8]: – контакти з навколишнім соціумом спотворюються; – причини порушень пов'язані з психологічними особливостями проблемної дитини, а також з колосальним емоційним навантаженням, яку несуть члени сім'ї у зв'язку здовготривалим стресом; – багато батьків в ситуації, що склалася, виявляються безпорадними; – їхнє становище можна охарактеризувати як внутрішній (психологічний) і зовнішній (соціальний) глухий кут.

Якісні зміни в таких сім'ях проявляються на таких рівнях: психологічному, соціальному і соматичному. На психологічному рівні народження дитини із ДЦП сприймається батьками як найбільша трагедія і є причиною сильного стресу, важко переживається батьками, в першу чергу матер'ю. Стрес, який має пролонгований характер, робить сильний деформуючий вплив на психіку батьків і стає вихідною умовою різкої травмуючої зміни сформованого в сім'ї життєвого укладу. Деформуються: стиль внутрішньосімейних взаємин; система відносин членів сім'ї з навколишнім соціумом; особливості світобачення та ціннісні орієнтації кожного з батьків [6]. Проблеми, пов'язані з внутрішнім станом та забезпеченням життєдіяльності сім'ї (господарські, побутові), а також з вихованням і навчанням дітей, у тому числі і із ДЦП, в основному, як вже вказувалося вище, лягають на жінку. Чоловік – батько дитини – забезпечує в першу чергу економічну базу сім'ї. Він не залишає і не змінює профіль своєї роботи через народження дитини із ДЦП і, таким чином, не виключається, як мати, зі звичних соціальних відносин. Його життєвий стереотип не настільки сильно піддається змінам, більшу частину часу він проводить в тому ж

соціальному середовищі (на роботі, з друзями і т. д.). Батько менше, ніж мати, проводить з дитиною часу в силу зайнятості на роботі і у відповідності з традиційним розумінням цього сімейного обов'язку. Тому його психіка не піддається патогенному впливу настільки ж інтенсивно, як психіка матері. Наведені характеристики, як правило, є найбільш поширеними. Але, безумовно, як зазначає І. Левченко, є і виключення з правил [6]. Емоційний вплив стресу на жінку незмірно значніший. У матерів часто спостерігаються істерики, депресивні стани. Страхи, які тяжіють жінок із приводу майбутнього дитини, народжують почуття самотності, розгубленості, «кінця життя». Вони скаржаться на велику кількість повсякденних турбот, пов'язаних із дитиною, що ведуть до підвищеного фізичного і морального навантаження, підточує сили, викликає втому. Часто для таких матерів властиве зниження психічного тону, занижена самооцінка, що проявляється у втраті смаку до життя, перспектив професійної кар'єри, неможливості реалізації власних творчих планів, втрати інтересу до себе як до жінки й особистості. Унаслідок того що народження дитини із ДЦП, а потім її виховання, навчання і в цілому спілкування з нею є тривалим патогенним чинником, дисфункційним психологічним фактором, особистість матері може зазнавати значних змін [4; 7]. Депресивні переживання можуть трансформуватися в невротичний розвиток особистості і суттєво порушити її соціальну адаптацію.

На соматичному рівні важливе значення має [6] стрес, який виник у результаті комплексу незворотних розладів у дитини, може викликати різні захворювання у матері, будучи пусковим механізмом цього процесу. Виникає патологічний ланцюжок: недуга дитини викликає психогенний стрес у матері, який тією чи іншою мірою провокує виникнення у неї соматичних або психічних захворювань. Таким чином, захворювання дитини, її психічний стан може бути психо-

генним і для батьків, в першу чергу матерів. Згідно з літературними даними (В. Вишневський, М. Кабанов, В. Ковальов, Р. Майрамян, В. М'ясищев) і спостереженнями таких вчених, як І. Шевченко та В. Ткачова, соматичні захворювання у батьків дітей із ДЦП мають такі особливості. Матері скаржаться на коливання артеріального тиску, безсоння, часті і сильні головні болі, порушення терморегуляції. Чим старшою стає дитина, тобто чим довша психопатогенна ситуація, тим більшою мірою у більшій частини матерів проявляються порушення здоров'я. Виникають розлади менструального циклу і ранній клімакс; часті застуди та алергія; серцево-судинні та ендокринні захворювання; виражене або тотальне посивіння; проблеми, пов'язані з шлунково-кишковим трактом (Р. Майрамян). Спостереження дослідників свідчать про те, що матері дітей із ДЦП часто скаржаться на загальну втому, відсутність сил, а також відзначають стан загальної депресії і туги [6].

Висновки. Отже, батьки, які мають дітей із ДЦП, характеризуються певними ознаками: 1) відчувають нервово-психічне і фізичне навантаження, втому, напругу, тривогу і невпевненість щодо майбутнього дитини (це можна позначити як порушення часової перспективи); 2) особистісні прояви і поведінка дитини не відповідають очікуванням батьків і, як наслідок, викликають у них роздратування, гіркоту, незадоволеність; 3) сімейні взаємини порушуються і спотворюються; 4) соціальний статус сім'ї знижується: виникаючі проблеми не тільки зачіпають внутрісімейні взаємини, а й призводять до змін у її найближчому оточенні; батьки намагаються приховати факт порушення психічного розвитку в дитини і спостереження її психіатром від друзів і знайомих – відповідно, коло позасімейного функціонування звужується; 5) «особливий психологічний конфлікт» виникає в сім'ї як результат зіткнення з громадською думкою, яка не завжди адекватно оцінює зусилля батьків щодо виховання такої дитини [5].

Література:

1. Абрамова Г.С. Психология развития и возрастная психология. Москва : Прометей, 2018. 730 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 244 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 208 с.
4. Ковалев С.В. Психология современной семьи. Москва : Просвещение, 2010. 208 с.
5. Кукуруза А.В., Кравцова А.М. Теоретичні та методологічні основи оцінки дитячо-батьківських відносин у сім'ях, які виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку : посібник. Київ : Молодість, 2007. 250 с.
6. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : пособие. Москва : Просвещение, 2008. 239 с.
7. Мазурова Н.В., Подольская Т.А. Психолого-педагогическая помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями здоровья : основные направления и возможности. *Национальный психологический журнал*. 2016. № 1(21). С. 70–77.

8. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 224 с.
9. Мушкевич М.І. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії в сім'ї з проблемною дитиною. *Збірник наукових праць Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Психологічні перспективи»*. 2016. Вип. 28. С. 199–210.
10. Мушкевич М.І. Психологічний супровід як методологічна парадигма дослідження сім'ї, яка має проблемну дитину. *Zbior artykulow naukowych. Seria «Diamond trading tour»*. 2016. St. 55–60.
11. Федоренко Р.П. Психологія сім'ї : навчальний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 360 с.
12. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 656 с.

References:

1. Abramova Gh.S. (2018). *Psykhologyia razvytyia y vozrastnaia psykhologyia* [Developmental psychology and developmental psychology]. Moskva: Prometej [in Russian].
2. Andreeva T.V. (2004). *Semejnaia psykhologyia* [Family psychology]. Sankt-Peterburgh: Rechj [in Russian].
3. Druzhynyn V.N. (2005). *Psykhologyja semjy* [Family psychology]. Sankt-Peterburgh: Pyter [in Russian].
4. Kovalev S.V. (2010). *Psykhologyia sovremennoi semjy* [Psychology of the modern family]. Moskva : Prosveshhenye [in Russian].
5. Kukuza A.V. & Kravcova A.M. (2007). *Teoretychni ta metodologichni osnovy ocinky dytjacho-batjkivsjkykh vidnosyn u sim'jakh, jaki vykhovujutj ditej rannjogho viku z porushennjamy rozvytku* [Theoretical and methodological foundations of the assessment of child-fathers' wives in children, as they wiggle children of the early age with damaged development] Kyiv: Molodistj [in Ukrainian].
6. Levchenko Y.Ju., & Tkacheva V.V. (2008). *Psykhologycheskaia pomoshchi sem'je, vospytyvajushhej rebenka s otklonenyjamy v razvytyi* [Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: Methodological guide]. Moskva: Prosveshhenye [in Russian].
7. Mazurova N.V., & Podoljskaja T.A. (2016). *Psykhologho-pedagoghycheskaja pomoshch rodyteljam detej s tjazhelymy narushenyjamy zdorov'ja* [Psychological and pedagogical assistance to parents of children with severe health problems: main directions and opportunities]. *Natsyonalnyj psykhologycheskyj zhurnal*. No.1(21). pp. 70-77[in Russian].
8. Mamajchuk Y.Y.(2008). *Psykhologycheskaja pomoshch detjam s problemamy v razvytyi* [Psychological assistance to children with developmental problems] Sankt-Peterburgh : Rechj [in Russian].
9. Mushkevych M.I. (2016). *Psykhologhichni osoblyvosti mizhosobystisnoji vzajemodiji v sim'ji z problemnoju dytynuju* [Psychological peculiarities of intercourse intercourse in family with a problem child]. *Zbirnyk naukovykh prats skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriiia «Psykhologhichni perspektyvy»* No. 28. pp. 199-210 [in Ukrainian].
10. Mushkevych M.I. (2016). *Psykhologhichnyj suprovid jak metodologhichna paradyghma doslidzhennja sim'ji, jaka maje problemnu* [Psychological suprovid as the methodological paradigm of the child's lasting]. *Zbirnyk naukovykh statei. Seriiia «Tur z torhivli diamentamy»*.pp. 55-60. [in Poland].
11. Fedorenko R.P. (2015). *Psykhologhija sim'ji* [Psychology of the family] Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].
12. Ejdemyller E., & Justyckys V. (1999). *Psykhologyja y psykhoterapyja semjy* [Psychology and psychotherapy of the family] Sankt-Peterburgh: Pyter [in Russian].

УДК 159

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.24>**Сатиба Эфенди кызы ФЕХРАТЛЫ**

преподаватель, Азербайджанский университет языков,
ул. Рашида Бейбутова, 60, Баку, Азербайджан, AZ1000
ORCID: 0000-0001-7520-0654

Сатиба Ефенді ФЕХРАТЛИ

викладач, Азербайджанський університет мов,
вул. Рашида Бейбутова, 60, Баку, Азербайджан, AZ1000
ORCID: 0000-0001-7520-0654

Satiba Efendi FEHRATLY

Lecturer, Azerbaijan University of Languages,
Rashid Behbudov str., 60, Baku, Azerbaijan, AZ1000
ORCID: 0000-0001-7520-0654

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ
В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «Я»-ОБРАЗА****ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ
ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ВЧИТЕЛІВ
У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО «Я»-ОБРАЗУ****PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DYNAMICS
OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF TEACHERS
IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL “I”-IMAGE**

В статье последовательно рассматриваются психологические особенности динамики профессионального самосознания учителей в структуре профессионального «Я»-образа. Учителя опрашивались в группах, а самооценка учителей изучалась с помощью метода ранжирования. Был проведен отбор качеств, которые нравятся учителям с разным опытом работы, и оценка этих качеств в себе. Значимость важных качеств учителя в профессиональной деятельности на разных этапах профессионального развития оценивалась баллами. Проведено распределение положительных ответов на анкету о профессиональном самосознании учителей с разным стажем работы, результаты отражены в таблице. По результатам полученных данных проанализированы обобщенные психологические профили исследуемых групп учителей. Результаты еще раз показали, что отсутствие взаимовлияния между половой принадлежностью и профессиональным «Я»-образом в структуре самосознания учителей-женщин снижает самоактуализацию личности. Учителя со стажем работы от 1 до 5 лет имеют более высокий процент в блоке «Понимание цели педагогической деятельности». Несколько ниже процент положительных ответов в блоке «Удовлетворенность успехами в освоении педагогической профессии». Выявлены различия в ответах, полученных в анкете профессионального самосознания учителей с разным стажем работы. На становление профессионального самосознания влияют не только определенные профессиональные качества, но и внутренний духовный мир учителя, его социальная среда, общие тенденции развития системы образования страны и мира, а также инновационные процессы в подготовке к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Важна также общая духовная атмосфера, существующая в обществе, отношения между поколениями, этническая идентичность и социально-политические структуры управления, влияющие на развитие всех сфер жизнедеятельности, в том числе системы образования.

Ключевые слова: профессиональное самопознание, рефлексивность, самоидентификация, самооценка, самосовершенствование.

У статті послідовно розглядаються психологічні особливості динаміки професійної самосвідомості вчителів у структурі професійного «Я»-образу. Вчителі опитувалися у групах, а самооцінка вчителів вивчалася з допомогою методу ранжування. Було проведено відбір якостей, які подобаються вчителям з різним досвідом роботи, та оцінка цих якостей у собі. Значимість важливих якостей вчителя у професійній діяльності на різних етапах професійного розвитку оцінювалася балами. Проведено розподіл позитивних відповідей на анкету про професійну самосвідомість учителів з різним стажем роботи, результати відображені в таблиці. За результатами отриманих даних проаналізовано узагальнені психологічні профілі

досліджуваних груп учителів. Результати ще раз показали, що відсутність взаємовпливу між статевою приналежністю та професійним «Я»-образом у структурі самосвідомості вчителів-жінок знижує самоактуалізацію особистості. Вчителі зі стажем роботи від 1 до 5 років мають вищий відсоток у блоці «Розуміння мети педагогічної діяльності». Деяко нижчий відсоток позитивних відповідей у блоці «Задоволеність успіхами в освоєнні педагогічної професії». Виявлено відмінності у відповідях, отриманих в анкеті професійної самосвідомості вчителів з різним стажем роботи. На становлення професійної самосвідомості впливають не лише певні професійні якості, а й внутрішній духовний світ учителя, його соціальне середовище, загальні тенденції розвитку системи освіти країни та світу, а також інноваційні процеси у підготовці до навчання та виховання молодого покоління. Важливою є також загальна духовна атмосфера, що наявна у суспільстві, відносини між поколіннями, етнічна ідентичність та соціально-політичні структури управління, що впливають на розвиток усіх сфер життєдіяльності, у тому числі системи освіти.

Ключові слова: професійне самопізнання, рефлексивність, самоідентифікація, самооцінка, самовдосконалення.

The article consistently examines the psychological features of the dynamics of the professional self-awareness of teachers in the structure of the professional "I"-image. Teachers were interviewed in groups, and teachers' self-assessment was studied using the ranking method. A selection was made of qualities that teachers with different work experience like, and an assessment of these qualities in oneself. The significance of the important qualities of a teacher in professional activities at different stages of professional development was assessed by points. The distribution of positive answers to the questionnaire about the professional self-awareness of teachers with different work experience was carried out, the results are shown in the table. Based on the results of the data obtained, the generalized psychological profiles of the studied groups of teachers were analyzed. The results once again showed that the lack of mutual influence between gender and the professional "I"-image in the structure of the self-consciousness of female teachers reduces the self-actualization of the individual. Teachers with 1 to 5 years of work experience have a higher percentage in the "Understanding the purpose of pedagogical activity" block. The percentage of positive answers in the block "Satisfaction with success in mastering the teaching profession" is somewhat lower. Differences were revealed in the answers received in the questionnaire of professional self-awareness of teachers with different work experience. The formation of professional self-awareness is influenced not only by certain professional qualities, but also by the inner spiritual world of the teacher, his social environment, general trends in the development of the education system of the country and the world, as well as innovative processes in preparation for teaching and educating the younger generation. Also important is the general spiritual atmosphere that exists in society, intergenerational relations, ethnic identity and socio-political governance structures that affect the development of all spheres of life, including the education system.

Key words: professional self-knowledge, reflexivity, self-identification, self-assessment, self-improvement.

Актуальность проблемы и степень ее исследованности. Структура профессионального самосознания – это восприятие учителем самого себя, своего уровня развития с соответствующими структурными элементами и методами. Проблема профессионального самосознания учителя, его психологические особенности гностической деятельности изучались в исследованиях О.В. Москаленко. В экспериментальных исследованиях автор основывал свою гипотезу на том, что в процессе понимания личности ученика, системы приобретенных знаний, навыков и привычек, самосознания очень важно решение в творческой среде педагогических задач [4].

Исследования И.Л. Фельдмана показали, что решение внутренних, гностических и рефлексивных задач учителя зависит от их адекватного восприятия и понимания автором. Самосознание учителя реализуется в процессе его активного взаимодействия с другими людьми на практике [8].

Цель и задачи исследования. В ходе эксперимента мы обследовали учителей со стажем работы от 1 до 5 лет (группа I), от 5 до 10 лет (группа II) и от 10 лет и более. Были опрошены 33 учителя в каждой группе. Самооценка учителей изучалась с помощью рей-

тинговой процедуры. Был проведен отбор качеств, которые нравятся учителям с разным опытом работы, и оценка этих качеств в их отношении к себе.

Итоги исследования. Адекватная самооценка была рассмотрена в I группе учителей со стажем работы от 1 до 5 лет. Результаты исследования показали, что в этой группе больше внимания привлекают такие качества, как терпение, трудолюбие, смелость и настойчивость. Наименее заметные качества – медлительность, нерешительность, нервозность, хладнокровие. По его оценке, учителя этой группы отличаются энергичностью, настойчивостью, компромиссом и энтузиазмом. Небрежность, подозрительность, холодность, капризность, пассивность – преобладающие качества учителей этой группы.

Высокая самооценка проявляется в группе учителей со стажем работы от 5 до 10 лет. Наиболее заметные качества учителей этой группы – жизненная сила, трудолюбие, терпение, настойчивость и отвага. Меньше внимания привлекают такие качества, как раздражительность, небрежность, холодность, упрямство и нетерпеливость. По оценке учителей, в них преобладают жизнерадостность, компромисс, терпение, привлекатель-

ность и трудолюбие. Учителям этой группы также свойственны халатность, хладнокровие, упрямство, пассивность и нервозность. В рейтинге желаемые и настоящие качества – жизненная сила, терпение, рассудительность идут рука об руку.

Учителя со стажем работы 10 и более лет обладают высокой самооценкой. Качества, заслуживающие внимание у учителей этой группы, – энергичность, трудолюбие, настойчивость, терпение. Менее заметны халатность, раздражительность, упрямство, пассивность, гневность. Такие учителя отличаются открытостью, настойчивостью, трудолюбием и жизненной силой. В небольшом количестве учителей этой группы проявляются следующие качества: небрежность, раздражительность, упрямство и пассивность. Такие качества, как упрямство, медлительность, небрежность, застенчивость, совпадают с желаемыми в рейтинге. Анализ результатов индивидуально-дифференциальной методики показывает, что в группе учителей со стажем работы от 1 до 5 лет средний балл по оценке составляет 12,82 балла, коэффициент силы – 5 баллов, коэффициент активности – 6,5 балла.

Результаты среднего уровня фактора оценки показывают, что учителя критически относятся к себе и недовольны своим поведением. Следовательно, те, кто проходит тестирование, должны испытывать определенное чувство удовлетворения, принимая свою склонность понимать себя как личность и быть позитивными. У учителей этой группы преобладает фактор оценки, где набран самый высокий средний балл.

Коэффициент силы у этой группы учителей низкий. Эти учителя менее уверены в себе, в зависимости от своей внутренней самооценки, им не хватает самоконтроля, и они не всегда довольны своей позицией. У учителей со стажем работы от 1 до 5 лет, хотя они приближаются к среднему уровню, коэффициент активности низкий. Эти учителя активны, общительны и импульсивны. Средний балл по фактору оценки для учителей со стажем работы от 5 до 10 лет составляет 12,43 балла, фактор силы – 3,62 балла, фактор активности – 6,7 балла. Можно сделать вывод, что учителя среднего уровня по фактору самооценки были недовольны реализацией личностных возможностей и возможностями критического отношения к действительности. Поэтому респонденты руководствуются тенденцией вести себя как позитивный человек и ощущают в себе чувство удовлетворения.

Среди учителей этой группы умеренно преобладает фактор оценки. Фактор силы показывает, как испытуемые воспринимали развитие волевой сферы личности. Низкий уровень наблюдался у учителей-участников эксперимента этой группы. У этих учителей очень низкий уровень уверенности в себе и самоконтроля. Они не всегда правильно осмысливают и оценивают свое поведение.

У учителей со стажем работы от 5 до 10 лет коэффициент активности низкий, но близкий к среднему. Эти учителя активны, общительны и импульсивны.

Для учителей со стажем работы 10 и более лет средний балл по оценочному фактору составляет 15,29 балла, коэффициент

Таблица 1

Значение ведущих качеств учителя в профессии на разных этапах профессионального развития (в баллах)

№	Личностные качества	рейтинг		
		От года до пяти лет (n=33)	От пяти до 10 лет (n=33)	10 и выше лет (n=33)
1.	Внешняя привлекательность	15	15	14
2.	Высокая нравственность	3	6	5
3.	Высокий интеллект	5	1	1
4.	Сострадание	10	5	4
5.	Наблюдательность	13	14	12
6.	Педагогическая культура	1	2	2
7.	Общительность	7	8	8
8.	Пластичное поведение	14	12	13
10.	Организаторские навыки	6	7	7
11.	Сильная воля	11	13	15
12.	Творческие импульсы	4	4	6
13.	Требовательность	8	9	9
14.	Эмоциональность	12	10	11
15.	Прилежность	9	11	10

силы – 8,06 балла, коэффициент активности – 10,24 балла.

Как видите, уровень оценочного фактора высок. Учителя в этой группе испытывают чувство удовлетворения, склонность к позитивному восприятию себя на уровне самосознания. Ценовой фактор доминирует над учителями этой группы. Фактор силы – средний, по представлениям учителей с наивысшими средними баллами. Эти учителя полностью уверены в себе, в зависимости от внутренней ситуации и ценностей. В сложных ситуациях действуют в соответствии со своими личными силами. Фактор активности у учителей этой группы находится на этом уровне. Эти учителя активны, общительны и импульсивны. Важность ведущих профессиональных качеств учителей на разных этапах профессионального развития отражена в таблице 1.

Как видно из таблицы, учителя со стажем работы от 1 до 5 лет занимают первые места по педагогической культуре (1), профессиональной компетентности (2), высокой нравственности (3), творчеству (4) и высокому интеллекту (5). На последних местах – внешняя привлекательность (15), пластическое поведение (14), наблюдательность (13), эмоциональность (12).

Учителя со стажем работы от 5 до 10 лет занимают первое место по уровню интеллекта (1), профессиональной компетентности (2–3), креативности (4) и сострадания (5). На последних местах – внешняя привлекательность (15), наблюдательность (14), сильная воля (13), пластическое поведение (12).

Учителя со стажем работы 10 и более лет занимают первое место по уровню интеллекта (1), педагогической культуре (2), профессио-

нальной компетентности (3), состраданию (4) и высокой нравственности (5). На последних местах – сильная воля (15), внешняя привлекательность (14), пластическое поведение (13), наблюдение (12).

В таблице 2 показано распределение положительных ответов учителей с разным стажем работы в анкете о профессиональном самосознании.

Как видно из таблицы, учителя со стажем работы от 1 до 5 лет имеют более высокий процент в блоке «Понимание цели педагогической деятельности». Это очень высокий уровень (79,2%). Педагоги со стажем работы от 1 до 5 лет стараются быть более профессиональными и совершенствовать свое дело. Они стараются развивать личность каждого ученика. Они видят основные результаты работы учителя в развитии личности учеников. Блоки «Понимание профессиональных стандартов» (76,0%) и «Понимание социально значимых знаний о педагогической профессии» (71,1%) занимают 2-е и 3-е места по количеству собранных положительных отзывов.

Несколько ниже процент положительных ответов в блоке «Удовлетворенность успехом в освоении педагогической профессии» (59,2%). Он занимает 4-е место по количеству собранных положительных отзывов. Учителя в этой группе приобретают качества, необходимые для успешной работы, они довольны своим выбором карьеры, но не могут сделать это до конца. Это связано со сложностями в организации и общении со студентами, а также в процессе обучения.

Блок «Попытка развития профессионального самосознания и профессионализма» (67,3%) занимает 5-е место по количеству

Таблица 2

Распределение положительных ответов на анкету о профессиональном самосознании учителей с разным стажем работы (в %)

№	Оценка параметров	Положительные ответы (%)		
		От года до пяти лет (n=33)	От пяти до 10 лет (n=33)	10 и выше лет (n=33)
1.	Понимание цели педагогической деятельности	79,2	82,6	84,7
2.	Понимание мотивов профессиональной ориентации	60,8	69,9	73,3
3.	Понимание мотивационного потенциала профессии	69,7	71,8	77,1
4.	Понимание социальной значимости педагогической профессии	71,1	75,6	78,7
5.	Понимание динамики мотивов педагогической деятельности	62,1	73,2	81,4
6.	Понимание профессиональных стандартов	76,0	77,9	80,9
7.	Удовлетворенность успехами в освоении педагогической профессии	59,2	72,4	78,2
8.	Демонстрация стремления к развитию профессионального самосознания и профессионализма	67,3	73,7	78,2

собранных положительных отзывов. Педагоги этой группы прежде всего пытаются понять свои знания и личные качества как учителя. Также они стараются совершенствоваться в освоении профессии учителя.

Учителя со стажем работы от 5 до 10 лет имели более высокий процент (82,6%) в блоке «Понимание цели педагогической деятельности». Это наивысший результат в блоке. Педагоги этой группы стараются развивать личность каждого ученика. Таким образом, они стараются быть мастерами своего дела, профессионалами. Блоки «Понимание профессиональных стандартов» (77,9%) и «Понимание социальной значимости педагогической профессии» (75,6%) занимают 6-е и 4-е место по количеству собранных положительных отзывов.

В блоке «Понимание мотивации выбора педагогической профессии» (69,9%) процент положительных ответов несколько ниже и занимает второе место. В блоке «Попытка развития профессионального самосознания и профессионализма» (73,7%) он занимает 8-е место по количеству положительных отзывов. Это показывает, что учителя данной группы стараются осознать себя как учителя, улучшить свои личные качества, освоить педагогическую профессию.

Уровень положительных отзывов очень высок во всех блоках (кроме второго блока) учителей со стажем работы 10 и более лет. Процент положительных ответов был собран в блоке «Понимание цели педагогической деятельности» (84,7%). Были собраны ответы в блоках «Понимание динамики мотивов педагогической деятельности» (81,4%) и «Понимание профессиональных стандартов» (80,9%). Эти блоки занимают 5-е и 6-е места по количеству собранных положительных отзывов.

Несколько ниже результаты по блоку «Понимание мотивов выбора педагогической профессии» (73,5%). В блоке «Попытка развития профессионального самосознания и профессионализма» процент положительных ответов (78,2%) средний и занимает 8-е место. Педагоги этой группы прекрасно понимают, что профессионализм зависит от развития их личности и успеваемости.

Выводы. На основании вышеизложенного можно сформулировать обобщенные психологические профили изучаемых групп учителей.

Лидерство, серьезность, требовательность, настойчивость, трудолюбие характерны для учителей со стажем работы от 1 до 5 лет. Педагоги этой уверенной в себе группы склонны к сотрудничеству. Они кри-

тически относятся к окружающим людям и общественным мероприятиям. Учителя в этой группе склонны слушаться и правильно выполнять свои обязанности.

Для них больше характерна потребность в доверии и помощи со стороны других, склонность к конкуренции и сотрудничеству и попытка проявить сострадание. Они очень добрые люди. В идеале учителя в этой группе хотят доминировать и быть лидерами в деятельности группы. Они стараются быть добрыми к людям, внимательными и заботливыми.

В процессе самосовершенствования учителя хотят отказаться от излишеств и ненадежности. По их словам, основная цель их работы – развитие и формирование деятельности студентов. Они занимаются педагогической деятельностью с учащимися и коллегами.

У них преобладает профессиональное самосознание и самореализация, что мотивирует учителей испытывать определенное удовлетворение от своей педагогической деятельности. По мнению педагогов этой группы, главными качествами человека являются доброта, дисциплинированность, аккуратность, сострадание и ответственность.

В индивидуальном дифференциале преобладает оценочный фактор. Учителя со стажем работы от 1 до 5 лет воспринимают себя как личность и склонны воспринимать себя как позитивную личность. Эта тенденция зависит от внешней ситуации и оценки. Им не хватает самоконтроля. Такие учителя активны, общительны и импульсивны. Учителя этой группы более прилежны, терпеливы, отважны и настойчивы. У них более высокая жизненная сила, привлекательность и настойчивость. У таких учителей также наблюдалась адекватная самооценка.

Семья (мать, дочь, сестра, супруга), работа (учитель) и социальный статус (мужчина, девушка, домохозяйка) преобладают и важны для самоидентификации. Для этих групп важнейшими профессиональными качествами учителя являются: педагогическая культура, профессиональная компетентность, высокая нравственность, креативность. В их формировании выражаются рациональные и эмоциональные составляющие. На уровне самооценки важными профессиональными качествами являются любовь учителя к ученикам, желание работать с ними, взаимодействовать с людьми, конструктивно разрешать конфликты, понимать себя и других, сопереживание.

Знание личностных качеств и особенностей личности, умение оценивать свои сильные и слабые стороны, профессиональное самосовершенствование достаточно хорошо

развиты в этой группе учителей, учителя этой группы хорошо понимают цель педагогической деятельности. Они стараются быть профессионалами в своей деятельности, понимают стандарты своей профессии, социальную значимость педагогической деятельности. Педагоги, прошедшие тестирование в группе самосознания, по отношению к самосовершенствованию и профессиональному развитию, занимают 5-е место. Учителя в основном пытаются понять себя как учителей. Они стараются развивать свои знания и навыки. Однако у них, как у учителя, эти качества еще недостаточно сформированы.

Учителя со стажем работы от 1 до 5 лет все еще не очень довольны своей работой и сталкиваются со множеством трудностей в своей профессии, учебной деятельности, организации и общении с учащимися. В этой группе учителей хорошо выражены тенденции к лидерству. Эти люди уверены в себе. Они хорошие консультанты, организаторы, упорные, трудолюбивые, требовательные, а

также реалистичные в суждениях и поведении, и склонны брать на себя ответственность за других. Часто наблюдалась необходимость заручиться доверием и помощью окружающих. Учителя этой группы очень ответственные, готовы к компромиссам, добрые. В идеале эти учителя стараются доминировать и быть лидерами в деятельности группы.

Учителя хотят быть свободными от излишней мягкости и компромиссов. По словам преподавателей данной группы, основная цель их работы – развитие и формирование личности учеников.

Кроме того, отсутствие взаимодействия между гендерной идентичностью и профессиональным «Я-образом» в структуре самосознания учителей-женщин снижает самоактуализацию. Однако главная причина заключается не только в том, что женщины не подвижны и креативны в своем поведении, но и в том, что они не удовлетворены жизнью в целом и не могут реализовать свои важнейшие ценности.

Литература:

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=49896> (дата обращения: 21.11.2018).
2. Маралов В.Г. Диалектическая взаимосвязь форм саморазвития в контексте решения проблем психологического сопровождения личности. *Интеграция образования*. 2015. Т. 19, № 2. С. 117–125.
3. Минорова С.А. Психология самопознания и саморазвития : учебник. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: б. и., 2013. 316 с.
4. Москаленко О.В. Психолого-акмеологическая модель формирования профессионального самосознания личности руководителей образовательных учреждений. Изд-во РАГС. 2009. 352 с.
5. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2. *Психологические исследования* : электронный научный журнал. 2011. № 3 (17). С. 11.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер. 2012. 713 с.
7. Столин В.В. Самосознание личности. Москва : МГУ, 2013. 286 с.
8. Фельдман И.Л. Я-концепция субъекта самопознания: теория и эмпирический анализ. *Акмеология*. 2017. № 3 (63). С. 29–34.
9. Gender issues in agriculture in Azerbaijan. *Gender Equality, Social Protection and Rural Development in Eastern Europe and Central Asia*, FAO, 2016, p. 7–11.

References:

1. Derkach, A.A. (2004). *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala [Acmeological foundations for the development of a professional]*. Retrieved from: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=49896> [in Russian].
2. Maralov, V.G. (2015). Dialekticheskaya vzaimosvyaz' form samorazvitiya v kontekste resheniya problem psikhologicheskogo soprovozhdeniya lichnosti [Dialectical relationship of forms of self-development in the context of solving the problems of psychological support of the individual]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of education*, Vol. 19, 2, 117–125 [in Russian].
3. Minurova, S.A. (2013). *Psikhologiya samopoznaniya i samorazvitiya [Psychology of self-knowledge and self-development]*. Ural. gos. ped. un-t. Yekaterinburg [in Russian].
4. Moskalenko, O.V. (2009). Psikhologo-akmeologicheskaya model' formirovaniya professional'nogo samosoznaniya lichnosti rukovoditeley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Psychological and acmeological model of the formation of professional self-awareness of the personality of heads of educational institutions]. Izd-vo RAGS [in Russian].
5. Rikel', A.M. (2011). Professional'naya Ya-kontseptsiya i professional'naya identichnost' v strukture samosoznaniya lichnosti [Psychological and acmeological model of the formation of professional self-awareness of the personality of heads of educational institutions]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal – Psychological research: electronic scientific journal*, 3(17) [in Russian].

6. Rubinshteyn, S.L. (2012). *Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
7. Stolin, V.V. (2013). *Samosoznanie lichnosti [Self-consciousness of the individual]*. Moscow: MGU [in Russian].
8. Fel'dman, I.L. (2017). Ya-kontseptsiya sub'ekta samopoznaniya: teoriya i empiricheskiy analiz [I-concept of the subject of self-knowledge: theory and empirical analysis]. *Akmeologiya – Akmeologiya*, 3 (63), 29–34 [in Russian].
9. “Gender issues in agriculture in Azerbaijan” (2016). Gender Equality, Social Protection and Rural Development in Eastern Europe and Central Asia, *FAO*, 7–11 [in English].

УДК 159

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.25>**Альона ЧАБАНЬ**

ад'юнкт ад'юнктури, Національний університет цивільного захисту України,
вул. Чернишевська, 94, м. Харків, Україна, 61023
ORCID: 0000-0002-4961-6389

Alona CHABAN

Graduate Student, National University of Civil Defense of Ukraine,
94 Chernyshevskaya str., Kharkiv, Ukraine, 61023
ORCID: 0000-0002-4961-6389

**ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДСНС****THE MAIN COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICERS OF THE SES**

У статті досліджено основні найбільш поширені складові частини професійного становлення особистості на різних етапах професіоналізації, розглянуті різні підходи щодо їх визначення. Зазначено важливість висвітлення питання професійного становлення майбутніх офіцерів ДСНС на етапі навчання та входження в професію. Особливий наголос ставиться на специфічність умов навчання та необхідності психологічної підготовки до виконання практичних професійних завдань. **Метою статті** є визначення основних складових частин професійного становлення майбутніх офіцерів ДСНС, які впливають на особистість у процесі навчання та можуть сприяти ефективному виконанню професійних завдань.

Для досягнення мети проводилось дослідження, в ході якого було проведено оцінку компетентності експертів. Основними факторами в оцінюванні компетентності експертів виступали: вік експерта, стаж його роботи, стаж роботи його на посаді та освіта. Згідно із цим для дослідження було використано об'єктивний коефіцієнт компетентності та складено тестові питання, на які відповідали експерти. У результаті були відібрані особи, показники яких не є компетентними в дослідженні та не приймаються до уваги.

У контексті представленого матеріалу викладено емпіричне дослідження, проведене методом експертних оцінок із метою оцінювання значущості критеріїв для визначення основних складових частин професійного становлення фахівця ДСНС. За допомогою програмного забезпечення для обробки статистичних даних IBM SPSS Statistics було визначено найвагоміші складові з зазначених 25 критеріїв.

Як **висновок** у процесі виконання основної мети дослідження встановлено, що основними компонентами професійного становлення фахівця ДСНС є: цілеспрямованість, планування майбутнього, загальна активність, вміння досягати поставленої мети, наполегливість, зацікавленість професійною діяльністю, самостійність у прийнятті рішень, досягнення успіху.

Ключові слова: професійне становлення, професійна діяльність, компетентність.

The article examines the main most common components of professional development of the individual at different stages of professionalization, considers different approaches to their definition. The importance of covering the issue of professional development of future SES officers at the stage of training and entering the profession is noted. Particular emphasis is placed on the specifics of learning conditions and the need for psychological training to perform practical professional tasks. **The aim of the article** is to determine the main components of the professional development of future SES officers, which affect the personality in the learning process and can contribute to the effective performance of professional tasks.

To achieve this goal, an analysis was conducted, during which the competence of experts was assessed. The main factors in assessing the competence of experts were: the age of the expert, his experience, his experience in the position and education. Accordingly, an objective coefficient of competence was used for the study and then the experts answered test questions which were compiled. As a result, there were selected individuals, whose indicators are not competent in the study, so they were not taken into account.

In the context of the presented material, was conducted an empirical study by the method of expert evaluations in order to assess the significance criteria for determining the main components of the professional development of a specialist in the SES. The most important components of these 25 criteria were identified using IBM SPSS Statistics statistics processing software.

In the conclusion of the process of fulfilling the main goal of the study was established that the main components of professional development of a SES specialist are: purposefulness, future planning, general activity, ability to achieve goals, perseverance, interest in professional activities, independence in decision making, success.

Key words: professional development, professional activity, competence.

Актуальність дослідження. Професійне становлення особистості починається з обрання майбутньої професії та напряму навчання. Це особливо важливий крок у житті кожної особистості. Оскільки від його успішності і рішучості буде залежати майбутнє професійне зростання особистості. Власне тому навчання у закладах вищої освіти ДСНС є одним із найважливіших етапів становлення особистості майбутнього офіцера цивільного захисту.

Умови навчання майбутніх офіцерів ДСНС є специфічними. Адже курсантам доводиться поєднувати навчання, заняття з фізичного виховання, тренувальні виїзди та чергування, проживання та ведення побуту в нових особливих умовах – казармах, а це потребує більшої самостійності, відповідальності, пізнавальної активності, адаптаційної здатності. Зазначимо, що під час практичних навчань майбутні офіцери ДСНС мають можливість випробувати власні сили, виконуючи професійні завдання як у штучно створених умовах, так і в реальних надзвичайних ситуаціях. Все це призводить до вдосконалення майбутніх офіцерів ДСНС як професіоналів шляхом набуття ними професійних та психолого-педагогічних знань, вмінь та навичок.

Отже, процес професійного становлення майбутніх офіцерів ДСНС залежить від багатьох компонентів. Вивчення компонентів професійного становлення майбутніх офіцерів ДСНС є актуальним, оскільки це надає можливості вдосконалити процес професійної та психологічної підготовки та запобігти плинності кадрів.

Метою дослідження є встановлення основних складових частин професійного становлення майбутніх офіцерів ДСНС. А саме тих психологічних чинників, що впливають на особистість у процесі навчання та виконання професійних завдань та які можуть підвищувати ефективність їх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної психологічної літератури засвідчує, що проблема професійного становлення особистості набула в психології особливого статусу і досліджувалась із різних точок зору багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Найвні наукові дослідження професіогенезу екстремального профілю передусім стосуються окремих професійно важливих якостей, а саме: стресостійкості, аналізу особливостей самої діяльності та її впливу на виконання рятувальниками або військовослужбовцями поставлених перед ними завдань, негативних станів, що виникають унаслідок впливу таких умов, організації психологічного супроводження діяльності в екстремальних умовах тощо.

Сьогодні у психологічній науці спостерігається неоднозначність у розумінні поняття «професійне становлення» представниками різних наукових підходів, тому і складові частини, які впливають на успішність професійного становлення, залежать від підходу до вивчення цього терміну.

У нашому дослідженні суттєве значення мали наукові розробки щодо складових частин професійного становлення особистості таких вчених, як: І.С. Коваль, А.В. Титаренко, О.В. Землянська, О.В. Сорока, О.С. Кальчук, С.О. Склярів, О.М. Кокун.

Так, згідно з навчально-методичним посібником Гавалешко О.М. вказано, що основними складовими частинами професійного становлення можна вважати:

– освіченість (компетентність у сфері діяльності, розуміння своєї роботи);

– системність і аналітичність мислення (уміння прогнозувати розвиток ситуації, «бачити наперед», уміння мислити масштабно й реалістично одночасно, уміння прогнозувати вирішення проблем);

– комунікативні уміння й навички ефективної міжособистісної взаємодії (здатність знаходити спільну мову з колективом);

– високий рівень саморегуляції (уміння стримувати свої емоції, стійкість до стресів, розуміння своїх тривог);

– професійну спрямованість (активність, наполегливість і цілеспрямованість, спрямованість на прийняття рішень, здатність до розв'язування нестандартних задач, прагнення до постійної самоактуалізації);

– ясна Я-концепція (реальне сприйняття себе та своїх здібностей, адекватна та висока самоповага) [1].

Згідно з В.А. Гупаловською, можна виділити такі критерії професійної самореалізації особистості, які будуть особливо стосуватися жінок:

1) наявність відповідності діяльності принципу «задоволення-користь» самій людині, необхідність такої діяльності соціуму, світу;

2) вміння досягати поставлених цілей, здійснення планів – реалізація цінностей і сенсожиттєвих орієнтацій;

3) незалежність, тобто відчуття себе суб'єктом власної життєдіяльності. Це можна розуміти як вміння приймати самостійні рішення і діяти згідно з ними, нести за них відповідальність – автономність;

4) самостійність як відчуття власної спроможності, віра в себе, впевненість у подальшому творчому розвитку – позитивне самоставлення, самоповага, креативність [2, с. 25].

Теоретичний аналіз досліджень Е.Ф. Зеєра [4] свідчить про можливість виді-

лити чотири основні особистісні складові частини професійного становлення фахівця:

1. Спрямованість особистості, що характеризується системою домінуючих обов'язкових потреб, таких як: мотиви, відносини, цінності, орієнтації.

Згідно з Зеером, компонентами професійної спрямованості є:

– мотиви (можливі наміри, заінтересованість, схильності, ідеали);

– ціннісні орієнтації (сам зміст праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єрний розвиток, соціальний стан тощо);

– професійна позиція (ставлення до професії, відповідність професії до особистих установок, очікування і готовність до професійного розвитку);

– соціально-професійний статус (професійний імідж).

Залежно від стадії становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, зумовлений характером провідної діяльності і рівнем професійного розвитку особистості.

2. Професійна компетентність, яка є сукупністю професійних знань, умінь, зумовлює способи виконання професійної діяльності. Як компоненти професійної компетентності виділяють:

– соціально-правову компетентність (це ті знання й уміння, що використовуються в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також прийоми професійного спілкування і поведінки);

– спеціальну компетентність (а саме підготовленість до самостійного виконання конкретних професійних завдань, вміння вирішувати типові задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно розвиватись в обраному напрямі);

– персональну компетентність (це здатність постійно рости у професійній сфері, підвищувати кваліфікацію, а також постійно реалізуватись у професійній праці);

– аутокомпетентність (об'єктивно розуміти свої соціально-професійні характеристики і володіти технологіями подолання професійних деструкцій);

– екстремальну професійну компетентність (важливий компонент, який зумовлює вміння діяти в умовах, що раптово ускладнилися, наприклад, при аваріях або порушеннях технологічних процесів).

Згідно з дослідженнями функціонального розвитку професійної компетентності зазначаємо також, що на початкових стадіях професійного становлення фахівця вагомою лишається відносна автономність цього процесу. Тоді як на стадії самостійного виконання про-

фесійної діяльності компетентність поєднується з професійно важливими якостями.

3. Якості особистості, їх розвиток та інтеграція у процесі професійного становлення. Як наслідок відбувається формування системи професійно важливих якостей, що є складним та динамічним процесом утворення функціональних та операційних дій на основі психологічних властивостей індивіда. У процесі освоєння та виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру.

С.В. Гура зазначає, що професійно важливі якості (ПВЯ) особистості є комплексом найважливіших індивідуально-психологічних та психофізіологічних особистісних властивостей людини, які складають достатню необхідну базу для успішного виконання діяльності на нормативному рівні [3]. Окрім того, вони багатofункціональні і разом із тим кожна професія має свій ансамбль цих якостей.

4. Професійно значимі психофізіологічні властивості (це зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм тощо). Розвиток цих властивостей відбувається вже в ході освоєння діяльності. У процесі професіоналізації одні психофізіологічні властивості визначають розвиток професійно важливих якостей, інші професіоналізуються, здобувають самостійне значення.

Таким чином, у результаті теоретичного аналізу досліджень, згідно з різними джерелами, можемо бачити досить різні складові частини професійного становлення особистості. Але важливим буде визначити, які саме складники потребують особливий уваги у професійному становленні майбутніх офіцерів ДСНС.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дослідження було розподілене на послідовні етапи.

На першому етапі нашого дослідження було визначено наукову проблему, здійснено її теоретико-методологічний аналіз; була визначена мета.

На другому етапі було підібрано батарею методів, сформовано вибірку досліджуваних та проведено дослідження з офіцерами ДСНС України.

У межах третього етапу проведено обробку, аналіз, узагальнення та систематизацію отриманих результатів; було сформульовано висновки дослідження.

У процесі виконання нашого дослідження використовувався комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних даних IBM SPSS Statistics 23.

До теоретичних методів дослідження увійшли такі методи: теоретико-методологічний аналіз, систематизація наукових літературних джерел та узагальнення даних. Використання цих методів дозволило теоретично обґрунтувати вивчення складових частин професійного становлення майбутніх офіцерів ДСНС.

У групу емпіричних методів увійшов метод експертних оцінок.

Метод експертних оцінок застосовувався з метою оцінки значущості критеріїв професійного становлення фахівця ДСНС.

Метод експертних оцінок застосовується для проведення експертами інтуїтивно-логічного аналізу проблеми з кількісною оцінкою суджень та формальною обробкою результатів. Загальна думка експертів, що отримується в результаті обробки всіх результатів, буде вважатися основною. Адже обрані експерти мають спеціальні навички та конкретні знання в певній галузі діяльності.

Характеристика групи досліджуваних. Експертна оцінка основних складових частин професійного становлення була реалізована за допомогою групи експертів. До групи ек-

пертів увійшли фахівці ДСНС – керівники структурних підрозділів ДСНС. Кількість експертів становила 50 осіб. Вік експертів: до 25 років – 10%; від 25-40 років – 60%; більше 40 років – 30%. Згідно до стажу роботи: до 5 років стажу – 24%, 5-10 років – 38%, більше 10 років – 38%.

Зазначимо, дуже важливо враховувати практичну компетентність експертів, які беруть участь у експертному оцінюванні, з урахуванням їхніх об'єктивних професійних даних.

У ході нашого дослідження було проведено оцінку компетентності експертів. Під час проведення оцінки експертів основними факторами виступали: вік експерта, стаж його роботи, стаж роботи його на посаді, освіта.

Для вирішення завдання дослідження нами було використано об'єктивний коефіцієнт компетентності та складено тестові питання, на які відповідали експерти. Також було сформовано спеціальну таблицю, яка містить питання за всіма факторами, що впливають на компетентність експерта. Розрахувавши ваги кожного фактору і усереднивши їх за кількістю, отримуємо узагальнену вагу значущості думки експерта.

Таблиця 1

Експертна оцінка маркерів професійного становлення

№ маркеру	Складові професійного становлення	Бали	Вага показника
X1	Наполегливість	від 1 до 10	1 – найменший рівень вираженості 10 – найбільший рівень вираженості
X2	Цілеспрямованість		
X3	Загальна активність		
X4	Планування майбутнього		
X5	Вміння досягати поставленої мети		
X6	Ініціативність		
X7	Самоствердження		
X8	Зацікавленість професійною діяльністю		
X9	Внутрішня гармонія		
X10	Досягання успіху		
X11	Прагнення до новизни		
X12	Позитивне мислення		
X13	Самостійність у прийнятті рішень		
X14	Орієнтованість на професійну діяльність		
X15	Контроль емоцій		
X16	Спрямованість на себе		
X17	Потреба у професійних знаннях		
X18	Готовність до постійного професійного росту		
X19	Прогнозування ситуації		
X20	Освіченість		
X21	Уміння розв'язувати нестандартні професійні задачі		
X22	Професійно-важливі якості		
X23	Реалістичне сприйняття своїх здібностей і можливостей		
X24	Володіння прийомами професійного спілкування і поведінки		
X25	Уміння вирішувати типові професійні завдання		

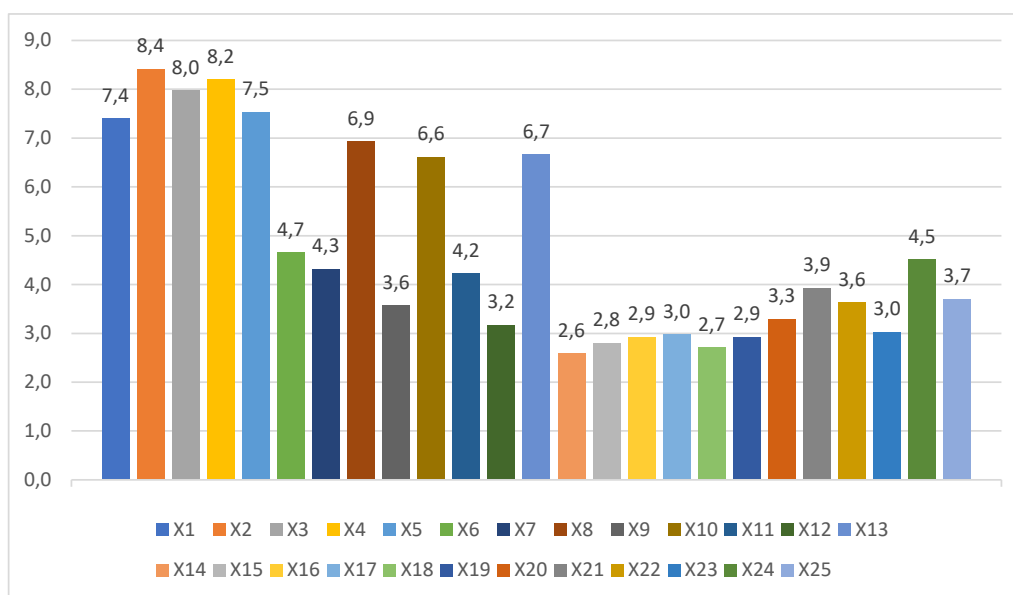


Рис. 1. Середні бали за питаннями

У результаті проведення оцінки компетентності експертів-керівників ДСНС були отримані дані, що дозволяють виключити осіб, показники яких не є компетентними в дослідженні та не приймаються до уваги. Прохідний оціночний ваговий коефіцієнт становив $\leq 0,010$, який дозволив виключити експертів № 8, 22, 25, 28, 32, 33, 38, 42, 43, ваговий коефіцієнт яких становить 0,005731, 0,005731, 0,008596, 0,008596, 0,005731, 0,008596, 0,008596, 0,008596, 0,005731 відповідно. Отже, в подальшому нашому дослідженні ми не використовували зазначених експертів. До уваги були обрані експертні оцінки тільки 41 особи. Ці експерти виявилися більш компетентними для вирішення поставлених завдань.

Також для вирішення поставленого завдання була розроблена спеціальна опитувальна анкета.

В анкеті було зазначено перелік складових частин професійного становлення фахівця (табл. 1), була встановлена спеціальна бальна шкала для оброблення отриманих даних.

Для оброблення отриманих даних оцінювання було використано програмне забезпечення для обробки статистичних даних IBM SPSS Statistics 23. Проміжні та кінцеві результати оцінки наведені на рисунку 1.

Аналіз результатів, наведених на рисунку 1, показує, що 8 визначених для розгляду показників є пріоритетними для подальшого дослідження, а 17 інших показників не мають першочергового чи взагалі ніякого значення для їх подальшого аналізу. Оцінювалися середні значення і підсумки всіх балів за кожним із питань.

Таким чином, у результаті проведеного експертного оцінювання були відокремлені основні складники професійного становлення фахівця, які мають першочергове значення у професійному становленні майбутніх офіцерів ДСНС:

1. Наполегливість.
2. Цілеспрямованість.
3. Загальна активність.
4. Планування майбутнього.
5. Вміння досягати поставленої мети.
6. Зацікавленість професійною діяльністю.
7. Досягання успіху.
8. Самостійність у прийнятті рішень.

Висновки. Результати, які були виявлено у процесі проведення експертного оцінювання основних складових якостей професійного становлення особистості, дали змогу зробити узагальнюючі висновки.

Згідно із проведеним теоретичним аналізом наукової літератури можемо зазначити, що існують досить різні складові частини професійного становлення особистості, які не сильно відрізняються в різних джерелах.

У ході дослідження було виділено основні компоненти професійного становлення фахівця ДСНС: цілеспрямованість, планування майбутнього, загальна активність, вміння досягати поставленої мети, наполегливість, зацікавленість професійною діяльністю, самостійність у прийнятті рішень, досягнення успіху. Таким чином, доцільно буде особливу увагу приділити саме цим особистісним складникам професійного становлення майбутніх офіцерів ДСНС. Вони є першочерговими у формуванні професійного становлення.

Література:

1. Акмеологія з основами психології кар'єри : навчально-методичний посібник / уклад. О.М. Гавалешко. Чернівці : Рута, 2004. 84 с.
2. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2005. 25 с.
3. Гура С.В., Петрова М.В. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх працівників ДСНС України під час навчання у ВНЗ. *Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology : Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach*. Katowice. 2018. 212 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие. Москва : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.
5. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.

References:

1. Havaleshko O.M. (Eds.). (2004). *Akmeolohiia z osnovamy psykhologhii kariery: Navch.-metod. posibn. [Acmeology with the basics of career psychology: Teaching method. Manual]*. Chernivtsi: Ruta [in Ukrainian].
2. Hupalovska V.A. (2005). *Profesiina samorealizatsiia yak chynnyk stanovlennia osobystosti zhinky: [Professional self-realization as a factor in the formation of a woman's personality] Extended abstract of candidate's thesis*. Institute of Psychology. GS Kostyuk, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine– Kyiv [in Ukrainian].
3. Hura S.V., Petrova M.V. (2018). *Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakosteï u maibutnikh pratsivnykiv DSNS Ukrainy pid chas navchannia u VNZ. [Development of professionally important qualities in future employees of the SES of Ukraine while studying at University]*. Higher Technical School in Katowice. [in Ukrainian].
4. Zeer E.F. (2005) *Psykhologhiia professyi: Uchebnoye posobie [Psychology of professions: textbook]* Moscow: Academic Project, "Mir" Foundation [in Russian].
5. Kokun O.M. (2012) *Psykhologhiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: Monohrafiia [Psychology of professional development of a modern specialist: Monograph.]* Kiyv. DP "Inform.-analit. Agentstvo", [in Ukrainian].

УДК 331.101.3

DOI <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2021.3.26>**Олена ЧІЛІКІНА**

студентка факультету практичної психології, ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом», вул. Фрометівська, 2, м. Київ, Україна, 03039

Olena CHILIKINA

Student at the Faculty of Practical Psychology, Interregional Academy of Personnel Management, 2 Frometivska str., Kyiv, Ukraine, 03039

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ
ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ****PSYCHOLOGICAL FEATURES
OF THE WORK MOTIVATION**

Мета. Теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості трудової мотивації співробітників. **Методологія.** Робота виконана на підставі теоретичних та емпіричних методів дослідження: теоретичні: аналіз та узагальнення – для визначення особливостей розробки теми дослідження; систематизація та інтерпретація досліджуваної проблеми; емпіричні: методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса; методика «Мотивація професійної діяльності К. Замфір (в модифікації А. Реана); методика «Визначення стресостійкості та соціальної адаптації» Т. Холмса і Р. Раже; математико-статистичні: оброблення результатів емпіричного дослідження здійснювалася завдяки математико-статистичному методу кількісного аналізу. **Наукова новизна.** У результаті аналізу наявних теоретичних підходів вивчення феномена мотивації, розкрито зв'язок між мотивами трудової діяльності співробітників організації та сприятливими соціально-психологічними умовами в організації. Отримані в результаті дослідження положення націлені на покращення та рішення практичних завдань, які з'являються в роботі співробітників. **Висновки,** узагальнення та пропозиції, що містяться в дослідженні, можуть бути використані в організаціях для розробки адекватних прийомів стимулювання професійної діяльності. **Висновки.** Керівнику підприємства, щоб максимально зацікавити співробітників реалізовувати належним чином свою діяльність, потрібно побудувати організовану систему мотивування та стимулювання праці підлеглих. Однак щоб зберегти співробітників і залучити їх до збільшення результатів власної діяльності, однією заробітної плати недостатньо. Необхідна комплексна система стимулювання ефективності праці персоналу, яка буде включати не тільки матеріальне, а й моральне стимулювання, основою чого є трудова мотивація.

Ключові слова: мотивація, трудова мотивація, професійна діяльність.

Target. Analyze theoretically and empirically study the features of the work motivation of employees. **Methodology.** The work was carried out on the basis of theoretical and empirical research methods. Theoretical methods: analysis and generalization to clarify the state of development of the research subject; systematization and interpretation of the problem under study. Empirical methods: methodology "Motivation for success" by T. Ehlers; methodology "Motivation of professional activity" by K. Zamfir (modified by A. Rean); methodology "Determination of stress resistance and social adaptation" by T. Holmes and R. Rage. Mathematical and statistical methods: the processing of the research results was carried out using the mathematical and statistical method of quantitative analysis. **Scientific novelty.** As a result of the analysis of the existing theoretical approaches to studying the phenomenon of motivation, the connection between the motives of labor activity of the employees of the organization and favorable social and psychological conditions in the organization was revealed. The positions obtained as a result of the research, aimed at improving and solving practical problems arising in the work of employees. The findings, generalizations and proposals contained in the study can be used in organizations to develop adequate techniques to stimulate professional activity. **Conclusions.** The head of the enterprise, in order to maximize the interest of employees properly, needs to build an organized system of motivating and stimulating the work of subordinates. However, in order to retain employees and attract them to increase the results of their own activities, salary alone is not enough. A comprehensive system of stimulating the efficiency of personnel labor is needed, which will include not only material, but also moral incentives, the basis of which is labor motivation.

Key words: motivation, labor motivation, professional activity.

Актуальність проблеми в загальному вигляді. Вивчення мотивації, її значення та роль в трудовому житті людини являє собою актуальну тему в ситуації сучасного перетворення української дійсності. Зміни суспільних відносин, з одного боку, і соціально-економіч-

них умов, з іншого, висувають до керівників усіх рівнів низку нових вимог. Виникає необхідність не тільки вміло управляти мотивацією співробітників і впливати на ефективність їхніх трудових зусиль, а й враховувати наявні в суб'єктів управління специфічні осо-

бистісні потреби, бажання, мотиви, що створюють передумови успішної реалізації ними трудових умінь і здібностей. Проблема мотивації персоналу вимагає комбінованих підходів та методів, заснованих на знанні і використанні як традиційних теорій мотивації, так і останніх досягнень психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми генезису та розвитку мотивації висвітлено в наукових працях та публікаціях багатьох науковців. Серед зарубіжних дослідників, що працювали над феноменом мотивації, слід відзначити праці Ф. Херцберга, А. Маслоу, Е. Мейо, А. Сміта, Ф. Тейлора. Існує чимало досліджень, присвячених вивченню трудової мотивації персоналу (Б. Генкін, А. Литвинюк, С. Шапіро, Й. Щипачинський). Серед вітчизняних науковців, які зробили значний внесок у розвиток проблеми мотивації, варто відзначити Д. Богиню, В. Данюка, А. Колота, С. Цимбалюка тощо.

Однак, незважаючи на достатній рівень теоретичних та практичних розробок у галузі мотивації праці, вони не використовуються належним чином керівниками організацій. Уявлення керівництва про психологічні чинники, які впливають на трудову поведінку працівників, часто не відповідають дійсності.

Постановка завдання. Мета – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити особливості трудової мотивації співробітників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мотивація являє собою складний процес спонукання людини до дії, керує її поведінкою, що задає її спрямованість та орієнтир на досягнення певних цілей. У межах нашого дослідження варто розглянути сучасні погляди на визначення та зміст мотивації, наявні в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі.

У психології під терміном «мотивація» розуміють найрізноманітніші психологічні феномени: уявлення та ідеї, почуття і переживання (Л. Божович), морально-політичні установки і помисли (А. Ковальов), психічні процеси, стани і властивості особистості (А. Платонов), установки (А. Маслоу) тощо.

На думку Х. Хекхаузена, це процес вибору між різними можливими діями, процес, який регулює, спрямовує дію на досягнення специфічних для даного мотиву цільових станів і підтримує цю спрямованість [9, с. 31].

На думку О. Аргашокової, під мотивацією варто розуміти процес спонукання людини за допомогою внутрішньо-особистісних та зовнішніх чинників до встановленої діяльності, зверненої на досягнення персональних та загальних цілей. Можна говорити

про суперечливість мотивації: з одного боку, вона виступає як зовнішнє по відношенню до індивідуума спонукання, а з іншого – застосовуються внутрішні «поштовхи». Крім того, мотивація відіграє одну з функцій управління і як спонукальна сила [1, с. 23].

Вітчизняний вчений С. Занюк дає таке визначення мотивації: «сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості, тобто всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які визначають поведінку людини» [4, с. 94].

На думку А. Колота, мотивація – це «сукупність зовнішніх і внутрішніх сил, які спонукують до діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей організації» [6, с. 78].

Отже, вивчення впливу мотиваційних феноменів на різні аспекти діяльності є однією із ключових проблем у психологічній науці. Дослідження в цьому напрямку ведуться з початку ХХ ст., але актуальність окресленої проблеми серед представників різних наукових шкіл з часом тільки зростає.

Аналіз дефініції «мотивація» дозволяє виділити та дати визначення поняттю «мотивація трудової діяльності».

В. Балаєв пропонує під трудовою мотивацією розуміти «систему мотиваційного управління як процес зовнішнього і внутрішнього спонукання себе та інших економічних суб'єктів до певної діяльності для досягнення кінцевих цілей організації і задоволення особистих потреб через трудову діяльність» [2, с. 267].

Таке визначення, на наш погляд, досить повно відображає сутність мотивації, що відрізняється комплексністю поняття, яке включає досягнення поставлених цілей організації і задоволення особистих потреб економічними суб'єктами через трудову діяльність у процесі зовнішнього і внутрішнього управління їх мотивами.

О. Біліченко відзначає, що «мотивація трудової діяльності – це сукупність внутрішніх та зовнішніх рушійних сил, які спонукують людину до трудової діяльності та надають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей» [3, с. 119].

На нашу думку, це визначення має одну важливу особливість в порівнянні із загальним визначенням мотивації. Воно спрямоване ззовні на людину, тобто відображає поняття впливу, а це більше пов'язано з терміном «стимулювання» [8, с. 269]. Разом із тим мотивація в загальному сенсі відображає і внутрішні психічні процеси, схильність людини, її установки на виконання

діяльності. Це означає, що під час створення системи мотивації праці необхідно врахувати внутрішні рушійні сили людини.

Керівнику підприємства, щоб максимально зацікавити співробітників реалізувати належним чином свою діяльність, потрібно побудувати організовану систему мотивування та стимулювання праці підлеглих. Якщо вжиті заходи будуть успішними, то сам підлеглий буде прагнути збільшити якість і результативність своєї діяльності [10, с. 93]. Ознакою того, що в організації відсутня система мотивації, є такий показник, як плинність кадрів. Будь-яка людина хоче працювати там, де їй забезпечать хороші умови оплати. Однак щоб зберегти співробітників і залучити їх до збільшення результатів власної діяльності, однією заробітної плати недостатньо. Необхідна комплексна система стимулювання ефективності праці персоналу, яка буде включати не тільки матеріальне, а й моральне стимулювання [5; 7].

Для того, щоб скласти комплексне уявлення з проблематики дослідження, нами було проведено емпіричне дослідження з метою виявлення психологічних особливостей трудової мотивації у співробітників однієї організації. До вибірки дослідження потрапили 34 співробітника організації «Київська торгово-промислова палата» у віці від 26 до 54 років. Для вирішення поставлених завдань були використані методика «Мотивація до успіху» Т. Елерса, методика «Мотивація професійної діяльності К. Замфір (в модифікації А. Реана) та методика «Визначення стресостійкості та соціальної адаптації» Т. Холмса і Р. Раге.

Обробка та інтерпретація одержаних даних дали змогу проаналізувати психологічні особливості трудової мотивації в досліджуваних співробітників.

Результати дослідження, отримані за допомогою тесту «Мотивація до успіху» Т. Елерса, графічно представлені на рис. 1.

Аналізуючи діаграму, можемо побачити, що у 15% досліджуваних робітників спостерігається низький рівень сформованості мотивації досягнення успіху. Вони зазвичай менше всіх готові йти на ризик, що перешкоджає досягненню мети, у зв'язку із чим вони частіше потрапляють в нещасні випадки, у них скромніші надії на успіх у будь-якій справі.

У 50% нашої групи досліджуваних виявлено середній рівень сформованості мотивації досягнення успіху. У даному випадку можна говорити про те, що ці люди охочіше йдуть на ризик в певній справі, в якій вони себе проявляють краще, і неохоче ризикують в незнайомій для них ситуації.

Помірно високий рівень сформованості мотивації успіху показали 35%, що свідчить про позитивну мотивацію. Вони розраховують на високий результат, проте ухиляються від великого ризику в досягненні мети. Такі люди обережні, менше потрапляють в нещасні випадки, ніж ті, які готові йти на ризик.

Також варто підкреслити, що дуже високий рівень сформованості мотивації не показав жоден випробуваний (0%).

Відзначимо, що середній рівень ризику притаманний тим, хто помірно або сильно мотивований на успіх. У той час як низький рівень відноситься до людей, які уникають програшу, або, навпаки, йдуть на ризик не обґрунтовано. Так, чим більше мотивація людини на успіх, тобто на результат діяльності, тим менше у неї схильність до ризику. Також мотивація на успіх впливає на очікування успіху. Так, якщо мотивація до успіху вище, то очікування на успіх зазвичай невибагливі, ніж при слабкій мотивації до успіху.

Завдяки методиці «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір ми визначили, що мотиваційний комплекс досліджуваних робітників виглядає таким чином (рис. 2).

Отже, за результатами діагностики було встановлено, що 57% досліджуваних мають позитивний мотиваційний комплекс. Такі співробітники мотивовані самим змістом своєї діяльності, прагненням досягти в ній максимально позитивних результатів. У своїй професії вони бачать можливість самореалізації, здатні впливати на взаємовідносини в колективі, прагнуть до досягнення успіху і реалізації якомога більшої кількості своїх можливостей. Їх не лякають можливі труднощі й невдачі в роботі.

Інші 43% випробовуваних характеризуються негативним мотиваційним комплексом. Трудова активність цих співробітників зумовлена мотивами уникнення, бажанням уникнути зауважень, доган засуджень. Подібні мотиви пов'язані з потребою самозахисту і починають домінувати над мотивами, які пов'язані і з цінністю самої трудової діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією. Такі співробітники володіють, як правило, емоційною нестабільністю, нервозністю. Прагнуть уникати частих контактів з адміністрацією, не завжди швидко звикають до нововведень, відрізняються нестабільною працездатністю, часто – гостро реагують на найменші зауваження.

Для визначення рівня стресостійкості, ми обрали тест на соціальну адаптацію та стресостійкість Холмса і Раге, результати якого наочно представлено в діаграмі нижче (рис. 3).

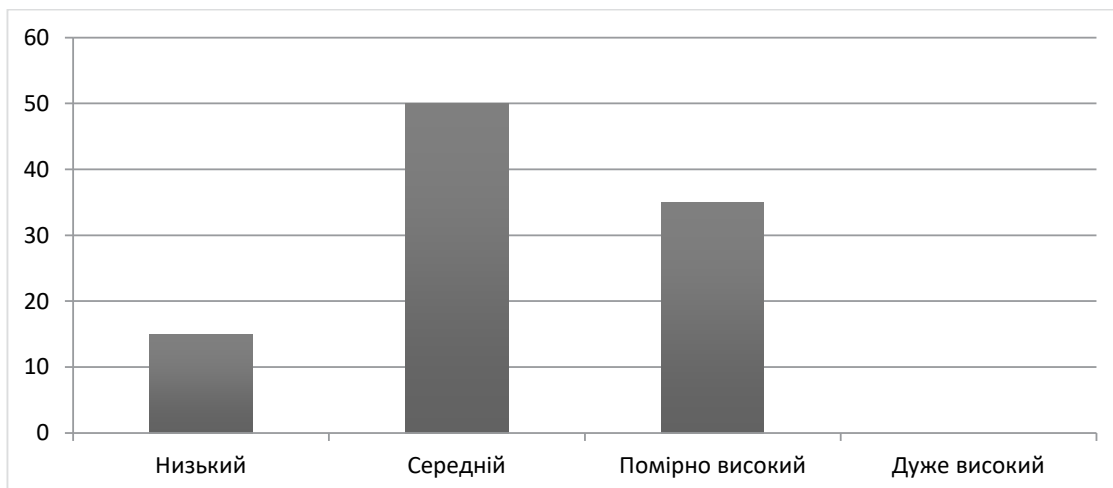


Рис. 1. Рівні мотивації досягнення успіху

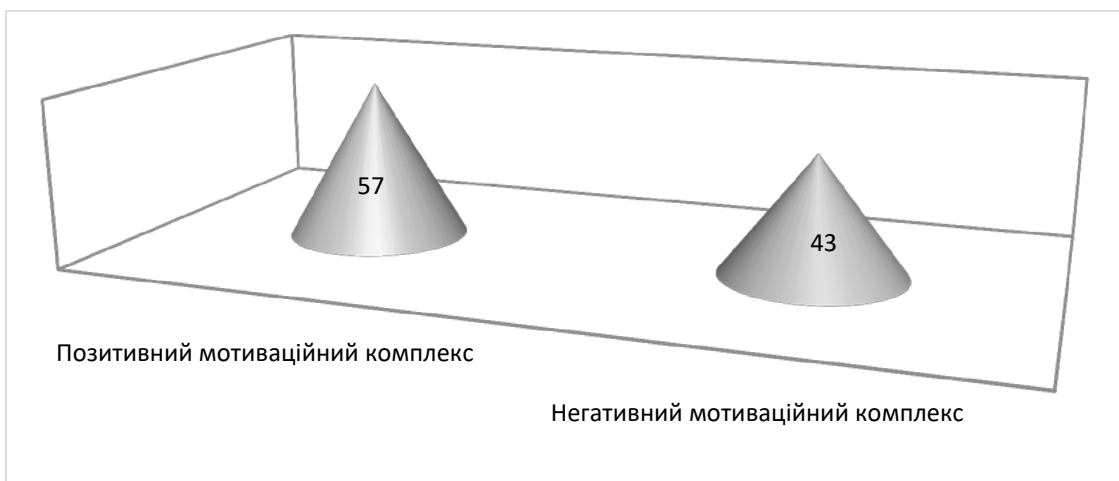


Рис. 2. Мотивація професійної діяльності



Рис. 3. Ступінь стресостійкості

Тож результати виявилися такими: дуже високий ступінь опірності стресу був виявлений у 21% досліджуваних робітників. Високий рівень стресостійкості продемонстрували 47% опитаних. Граничний ступінь стресостійкості показали 14% досліджуваних. Серед опитаних співробітників КТПП з низькою опірністю стресу виявилось 18%.

Отже, в більшості досліджуваних робітників виявлені високий і дуже високий рівні стресостійкості. Це свідчить про те, що вони можуть протистояти стресогенним факторам, зберігати витримку, самовладання, працездатність у стресових ситуаціях, витривалі до системного навантаження та напруги, володіють більш високим потенціалом стійкості.

Однак 18% досліджуваних продемонстрували низький рівень стресостійкості, що може знижувати успішність і якість виконання посадових обов'язків. Слід також зазначити, що широко поширеним може бути такий наслідок хронічного стресу, як професійне «вигорання», тобто відчуття виснаженості, тривоги, браку фізичних і емоційних сил. Подібне професійне вигорання знаходить свій вияв у зниженні продуктивності праці та відданості справі, в поганих відносинах, що складаються як з колегами, так і в сім'ї, а також у проблемах зі здоров'ям.

На нашу думку, у зниженні та профілактиці стресу величезну роль відіграє саме підприємство, зокрема керівництво та корпоративний психолог. Саме їм під силу розробити і впровадити заходи щодо зниження напруженості в роботі, поліпшити психологічну атмосферу в колективі, виробити у співробітників одно-

значне розуміння корпоративних цінностей і майбутнього компанії.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Керівнику підприємства, щоб максимально зацікавити співробітників реалізовувати належним чином свою діяльність, потрібно побудувати організовану систему мотивування та стимулювання праці підлеглих. Якщо вжиті заходи будуть успішними, то сам підлеглий буде прагнути збільшити якість і результативність своєї діяльності. Однак щоб зберегти співробітників і залучити їх до збільшення результатів власної діяльності, однією заробітної плати недостатньо. Необхідна комплексна система стимулювання ефективності праці персоналу, яка буде включати не тільки матеріальне, а й моральне стимулювання.

За результатами емпіричного дослідження ми можемо зробити висновок, що в досліджуваних робітників переважає мотивація досягнення успіху. При такій мотивації робітники, починаючи справу, мають на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. Активно включаються в діяльність, яка викликає інтерес, але вони вибагливі у справах, в яких заздалегідь бояться можливої невдачі, вибирають засоби і вважають за краще дії, спрямовані на досягнення поставленої мети. Однак у деяких досліджуваних було діагностовано мотивацію на уникнення невдачі та низький рівень стресостійкості, що, на нашу думку, потребує корекції. Тож перспективи подальшої розвідки теми ми вбачаємо в розробці та реалізації корекційної програми з підвищення трудової мотивації у професійній діяльності.

Література:

1. Аргашокова О. Проблемы управления мотивацией персонала. *Социально-гуманитарные технологии*. 2020. № 4(16). С. 23–31.
2. Балаев В. Современные подходы в мотивации персонала. *Молодой исследователь : вызовы и перспективы*. Москва, 2020. С. 267–271.
3. Біліченко О. Класичні і сучасні моделі мотивації трудової діяльності. *Вісник аграрної науки Причорномор'я*. 2012. № 4. С. 119–125.
4. Занюк С. Психологія мотивації. Київ : Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. 352 с.
5. Іляш О. Посилення мотивації праці в системі управління трудовим потенціалом підприємства. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. № 12. С. 167–171.
6. Колот А. Мотивація персоналу : підручник. Київ : КНЕУ, 2005. 337 с.
7. Окнянская А. Роль мотивации в системе управления персоналом в современных условиях. *Форум. Серия : Гуманитарные и экономические науки*. 2021. № 2(22). С. 156–163.
8. Тимакова К. Особенности использования методов нематериальной мотивации персонала в организации. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2021. № 1(69). С. 268–270.
9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 240 с.
10. Wasserman T, Wasserman L. Motivation: State, Trait, or Both. *Motivation, Effort, and the Neural Network Model*. 2020. P. 93–101. Access mode: doi:10.1007/978-3-030-58724-6_8.

References:

1. Argashokova, O. (2020). *Problemy upravleniya motivatsiey personala [Problems of personnel motivation management]. Sotsialno-gumanitarnye tehnologii (Vol. 4(16)), (pp. 23–31) [in Russian].*
2. Balaev, V. (2020). *Sovremennyye podhody v motivatsii personala Modern approaches to staff motivation [Molodoy issledovatel: vyzovy i perspektivy]. Moskva, (pp. 267–271) [in Russian].*
3. Bilichenko O. (2012). *Klasychni i suchasni modeli motyvatsii trudovoi diialnosti [Classical and modern models of work motivation]. Visnyk ahrarnoi nauky Prychornomoria (Vol. 4), (pp. 119–125) [in Ukrainian].*
4. Zaniuk, S. (2001). *Psykhologhyia motyvatsyy [Psychology of motivation]. Kyiv: Əlha-N [in Ukrainian].*
5. Iliash, O. (2011). *Posylennia motyvatsii pratsi v systemi upravlinnia trudovym potentsialom pidpriemstva [Strengthening work motivation in the management system of labor potential of the enterprise]. Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy (Vol. 12), (pp. 167–171) [in Ukrainian].*
6. Kolot, A. (2005). *Motyvatsiia personalu: pidruchnyk [Staff motivation: a textbook]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].*
7. Oknyanskaya, A. (2021). *Rol motivatsii v sisteme upravleniya personalom v sovremennyih usloviyah [The role of motivation in the personnel management system in modern conditions]. Forum. Seriya: Gumanitarnyye i ekonomicheskie nauki (Vol. 2(22)), (pp. 156–163) [in Russian].*
8. Timakova, K. (2021). *Osobennosti ispolzovaniya metodov nematerialnoy motivatsii personala v organizatsii [Features of using methods of non-material motivation of personnel in an organization]. Aktualnyie nauchnyie issledovaniya v sovremennom mire (Vol. 1(69)), (pp. 268–270) [in Russian].*
9. Hekhauzen, H. (2001). *Psihologiya motivatsii dostizheniya [The psychology of achievement motivation]. Sankt-Peterburg: Rech [in Russian].*
10. Wasserman, T, Wasserman, L. (2020). *Motivation: State, Trait, or Both. Motivation, Effort, and the Neural Network Model. (pp. 93–101). Access mode: doi:10.1007/978-3-030-58724-6_8 [in English].*

Наукове видання

**НАУКОВІ ПРАЦІ
МІЖРЕГІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ
ПСИХОЛОГІЯ**

Випуск 3 (52), 2021

Засновано 2001 року
Видання виходить 6 разів на рік

Коректор *В. В. Ізак*
Комп'ютерне верстання *Н. С. Кузнєцова*

Підписано до друку 28.10.2021 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 21,62.
Наклад 100 прим.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.