

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
ФАКУЛЬТЕТ СУСПІЛЬНИХ НАУК  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

---

---

Серія

**ПСИХОЛОГІЯ**

Випуск 3



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2021

*Науковий вісник включено до міжнародної наукометричної бази  
Index Copernicus International (Республіка Польща)*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:** Михайлишин У.Б. – *д-р психол. наук, професор*

**Відповідальний**

**секретар:** Смук О.Т. – *канд. психол. наук*

**Члени редколегії:**

**Корольчук В.М.** – *д-р психол. наук, професор*

**Корольчук М.С.** – *д-р психол. наук, професор*

**Расвська Я.М.** – *д-р психол. наук, доцент*

**Хміляр О.Ф.** – *д-р психол. наук, професор*

**Ендріулайтієне Ауксе** – *д-р психол. наук, професор*

**Конрад Яновський** – *PhD, віце-декан факультету психології*

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet

Вченою радою Державного вищого навчального закладу

«Ужгородський національний університет», протокол № 12 від 21.12.2021 року.

Науковий журнал «Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія»

zareestrowano Міністерством юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію

друкованого засобу масової інформації серія КВ № 24630-14570Р від 20.11.2020 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 1017 від 27 вересня 2021 року (додаток 3)

журнал внесений до переліку фахових видань категорії "Б".

Офіційний сайт видання: [www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua](http://www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату

за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

**ISSN 2786-5010 (Print)**

**ISSN 2786-5029 (Online)**

© Ужгородський національний університет, 2021

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<b>Бабчук О. Г.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ.....	5
<b>Ватан Ю. П.</b> СТРУКТУРА ТА СУТНІСТЬ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ.....	10
<b>Martyniuk Yu. O.</b> INTERRELATION OF TYPES OF PERCEPTION OF STYLES OF ART AND AGGRESSION.....	15
<b>Марчук С. В.</b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЇ.....	20
<b>Мілютіна К. Л., Сарри Л. Л.</b> ЧИННИКИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ.....	24
<b>Нестеренко П. О.</b> ПРОБЛЕМА ЩАСТЯ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ М. ГРОТА.....	29

### МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Бурлачук Л. Ф., Лисенко І. П., Діденко С. В.</b> РОЛЬ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ У РОЗВИТКУ АВТОБІОГРАФІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ .....	33
---	----

### СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

<b>Воляннюк Н. Ю., Ложкін Г. В., Колосов А. Б.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ СТРЕС СПОРТИВНОЇ КОМАНДИ.....	38
<b>Гавриловська К. П., Павлюк І. М.</b> ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДОБРОБУТ ЖІНОК ІЗ РІЗНИМ ІНДЕКСОМ СЕКСУАЛЬНОСТІ.....	45
<b>Ситник С. І., Пономарьова В. К., Трофімова Д. О.</b> ПРАКТИКА МАЙНДФУЛНЕС ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В ЧАСИ ПАНДЕМІЇ.....	50
<b>Шайда О. Г., Чернякова О. В., Шайда Н. П.</b> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ.....	54

### ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Кононенко С. В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ РОЗВИТКУ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	59
<b>Пашенко А. О.</b> ОСОБИСТІСНІ ПРЕДИКТОРИ АЛКОГОЛЬНИХ ІНЦИДЕНТІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НГУ.....	64
<b>Пономаренко Я. С.</b> УЯВЛЕННЯ ЩОДО ВЛАСНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО В ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОГО ЗДІЙСНЕННЯ.....	71

### ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Білозерська С. І.</b> АКсіОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	75
<b>Маслова В. А.</b> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГА.....	81
<b>Михайлишин У. Б.</b> ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА КОНФЛІКТНУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ.....	86
<b>Немеш В. І.</b> ЕМОЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	93
<b>Савчин М. В., Василенко Л. П.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	96
<b>Савчин М. В., Заміщак М. І., Заболоцька С. І.</b> ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ТА ЕМПІРИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ.....	101

### ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Авраменко М. В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДПРИЄМЦІВ ТОРГОВЕЛЬНОЇ СФЕРИ.....	107
<b>Баранова В. А.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗВ'ЯЗОК МІЖ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ПАРАМЕТРІВ ТА ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЧИННИКАМИ МЕЗОРІВНЯ.....	113
<b>Мартиненко О. О.</b> ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО ТА ПРОФЕСІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ФАКТОРІВ ОБРАННЯ МОЛОДДЮ ПРОФЕСІЇ ЕКОНОМІСТА.....	119

### ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Чуніхіна С. Л.</b> ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІТИЧНОГО ПСИХОЛОГА .....	125
--	-----

## CONTENTS

### GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

<b>Babchuk O. H.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FUTURE SPECIALISTS WITH DIFFERENT LEVELS OF COMMUNICATIVE TOLERANCE.....	5
<b>Vatan Yu. P.</b> STRUCTURE AND NATURE OF METACOGNITIVE ACTIVITY.....	10
<b>Martyniuk Yu. O.</b> INTERRELATION OF TYPES OF PERCEPTION OF STYLES OF ART AND AGGRESSION.....	15
<b>Marchuk S. V.</b> THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PSYCHOLOGY.....	20
<b>Miliutina K. L., Sarry L. L.</b> FACTORS OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF PERSONALITY UNDER CONDITIONS OF QUARANTINE RESTRICTIONS.....	24
<b>Nesterenko P. O.</b> THE PROBLEM OF HAPPINESS IN THE PSYCHOLOGICAL HERITAGE OF M. GROT.....	29

### MEDICAL PSYCHOLOGY

<b>Burlachuk L. F., Lysenko I. P., Didenko S. V.</b> THE ROLE OF THE LIFE SCENARIO IN THE DEVELOPMENT OF AUTOBIOGRAPHIC MEMORY.....	33
---	----

### SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

<b>Volianiuk N. Yu., Lozhkin H. V., Kolosov A. B.</b> SPORTS TEAM ORGANIZATIONAL STRESS.....	38
<b>Havrylovska K. P., Pavliuk I. M.</b> PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF WOMEN WITH DIFFERENT INDEX OF SEXUALITY.....	45
<b>Sytnyk S. I., Ponomarova V. K., Trofimova D. O.</b> MINDFULNESS PRACTICE AS A TOOL OF COUNTERPRESSING STRESS DURING A PANDEMIC.....	50
<b>Shaida O. H., Cherniakova O. V., Shaida N. P.</b> SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF MODERN PROFESSIONALS.....	54

### LEGAL PSYCHOLOGY

<b>Kononenko S. V.</b> PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF THE DEVELOPMENT OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE LAWYERS.....	59
<b>Pashchenko A. O.</b> INDIVIDUAL PREDICTORS OF ALCOHOL INCIDENTS OF MILITARY PERSONNEL OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	64
<b>Ponomarenko Ya. S.</b> PERCEPTIONS OF THEIR OWN PROFESSIONAL FUTURE IN POLICE OFFICERS WITH DIFFERENT LEVELS OF PERSONALITY'S FULFILLMENTITY.....	71

### PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

<b>Bilozerska S. I.</b> AXIOLOGICAL GUIDELINES FOR IMPROVING THE QUALITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION.....	75
<b>Maslova V. A.</b> THE ARTICLE EXAMINES PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF A TEACHER.....	81
<b>Mykhailyshyn U. B.</b> INFLUENCE OF SELF-ESTEEM ON CONFLICT BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS.....	86
<b>Nemesh V. I.</b> EMOTIONAL TRANSFORMATION OF ADOLESCENCE.....	93
<b>Savchyn M. V., Vasylenko L. P.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PRACTICE OF TEACHING PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES.....	96
<b>Savchyn M. V., Zamishchak M. I., Zabolotska S. I.</b> PERSONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL AND EMPIRICAL JUSTIFICATION OF THE PROGRAM.....	101

### ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY; ECONOMIC PSYCHOLOGY

<b>Avramenko M. V.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMMERCIAL ENTREPRENEURS' STRESS RESISTENCE.....	107
<b>Baranova V. A.</b> ORGANIZATIONAL CULTURE OF EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTIONS: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF PARAMETER DEVELOPMENT AND PSYCHOLOGICAL FACTORS.....	113
<b>Martynenko O. O.</b> PECULIARITIES OF MOTIVATIONAL AND PROFESSIONAL-INTELLECTUAL FACTORS OF YOUTH ELECTION OF THE ECONOMIST PROFESSION.....	119

### POLITICAL PSYCHOLOGY

<b>Chunikhina S. L.</b> ETHICAL PRINCIPLES FOR POLITICAL PSYCHOLOGIST.....	125
--	-----

## ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.923+316.647.5

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.1>

**Бабчук О. Г.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

### PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FUTURE SPECIALISTS WITH DIFFERENT LEVELS OF COMMUNICATIVE TOLERANCE

У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей майбутніх фахівців з різним рівнем комунікативної толерантності. У нашому дослідженні комунікативна толерантність розглядається як важлива частина навчального процесу для підготовки майбутніх фахівців. Комунікативна толерантність як одна з найважливіших і дуже інформативних рис людини є «збірною», оскільки в ній відбиваються фактори долі і виховання, досвід спілкування, культура, цінності, потреби, інтереси, настанови, характер, темперамент, звички, особливості мислення і, звичайно, емоційний стереотип поведінки. Вибірку дослідження становили 54 особи – студенти факультету дошкільної педагогіки та психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Психодіагностичний комплекс становили традиційні, стандартизовані психодіагностичні методики: «Методика діагностики загальної комунікативної толерантності» (В.В. Бойко), «Фрайбурзький особистісний опитувальник» (FPI) (В. Фаренберг, Х. Зарг і Р. Гампел). Проведений кореляційний аналіз показав наявність значущих зв'язків між показниками комунікативної толерантності та показниками факторів особистості, що показує взаємопов'язаність таких феноменів і підтверджує, що кожний з них має свої специфічні характеристики і відповідно реалізує свої функції. За допомогою методу «асів» були виділені досліджувані з певними проявами комунікативної толерантності, а саме: групи осіб з високим та низьким загальним рівнем комунікативної толерантності. У результаті якісного аналізу було надано психологічну характеристику майбутнім фахівцям, які різняться за рівнем комунікативної толерантності.

**Ключові слова:** комунікативна толерантність, рівні комунікативної толерантності, фактори особистості.

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the characteristics of future professionals with different levels of communicative tolerance. In our study, communicative tolerance is considered as an important part of the educational process for the training of future professionals. Communicative tolerance as one of the most important and very informative traits of a person is a “team”, because it reflects the factors of fate and education, communication experience, culture, values, needs, interests, guidelines, character, temperament, habits, thinking and, of course, emotional stereotype of behavior. The sample consisted of 54 people – students of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. The psychodiagnostic complex consisted of traditional, standardized psychodiagnostic methods: “Methods of diagnosis of general communicative tolerance” (V.V. Boyko), “Freiburg Personal Questionnaire” (FPI) (V. Farenberg, H. Zarg and R. Gampel). The correlation analysis showed the presence of significant relationships between indicators of communicative tolerance and indicators of personality factors, which shows the interconnectedness of these phenomena confirms that each of them has its own specific characteristics and accordingly implements its functions. Using the method of “aces” were studied subjects with certain manifestations of communicative tolerance, namely: groups of people with high and low overall levels of communicative tolerance. As a result of qualitative analysis, psychological characteristics were given to future professionals who differ in the level of communicative tolerance.

**Key words:** communicative tolerance, levels of communicative tolerance, personality factors.

**Вступ.** Актуальність теми дослідження визначається доцільністю подальшого поглибленого вивчення проблеми комунікативної толерантності, що набуває натеper особливої значущості в умовах загострення конфліктів між окремими прошарками населення в українському суспільстві та багатьох країнах світу внаслідок поглиблення економічної кризи, суспільної диференціації, існування етнічних розбіжностей, а також недосконалості особистісного усвідомлення індивідом необхідності реалізації толерантних принципів під час спілкування та взаємодії з іншими особами.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «комунікативна толерантність» вводить В.В. Бойко, який розглядає її як характеристику ставлення особистості до людей, що показує ступінь переносимості нею неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії [1]. Спираючись на основні підструктури, які характеризують комунікативну толерантність, В.В. Бойко виокремлює рівні комунікативної толерантності: 1) рівень ситуативної комунікативної толерантності – фіксується у ставленні особистості до конкретної іншої людини, наприклад, до

шлюбного партнера, колеги, пацієнта, випадкового попутника; 2) рівень типологічної комунікативної толерантності – виявляється у ставленні людини до збірних типів особистостей або груп людей, наприклад, до представників конкретної нації, соціальних верств, професії; 3) рівень професійної толерантності – виявляється у ставленні до збірних типів людей, з якими доводиться мати справу, зважаючи на діяльність; 4) рівень загальної комунікативної толерантності – у ньому простежуються тенденції ставлення до людей загалом, тенденції, що зумовлені життєвим досвідом, настановами, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я людини. Загальна комунікативна толерантність здебільшого зумовлює інші її форми – ситуативну, типологічну, професійну [1; 2].

О.Л. Темницький виділяє п'ять основних рівнів комунікативної толерантності: 1) терпимість – здатність пригнічувати у собі реакції негативізму стосовно чужої культури (чужої думки, чужих звичок, традицій, зразків, поведінки), але при цьому не робиться ніяких спроб зрозуміти один одного; 2) повага – розгляд іншої думки як доречної, що має бути поряд з іншими, але без спроб до природної, невимушеної взаємодії на постійній основі; 3) емпатія – не тільки шанобливе ставлення до іншої думки, а і спроба стати на бік іншого і подивитися на свою дію з його позиції, готовність до цієї взаємодії; 4) доброта – спроба не тільки зрозуміти мотиви дій інших, а й готовність у разі необхідності прийняти іншу позицію. Але при цьому взаємодія з іншим здійснюється не на рівних, а з позицій деякої переваги, співчуття іншому як слабшому; 5) спілкування як взаємодія на рівних [5].

Механізм виникнення і прояви комунікативної толерантності пов'язані з психологією емоційного відображення особистісних відмінностей. Кожна людина реагує на те, що вона та інша людина мають відмінність у сфері тих чи інших проявів особистості. Звичайно, враження як про себе, так і про партнера суб'єктивні, тому деякі відмінності здаються неприємними, вони засуджуються або драгують, або зовсім неприйнятні. Негативну оцінку в партнері здатні викликати як незначні, так і суттєві для спільної діяльності особистісні особливості, при цьому каталізатором переживань можуть стати і важкі обставини спільної діяльності, і думки оточуючих, і проведені разом роки [3].

У механіці комунікативної толерантності вирішальну роль відіграє сумісність чи несумісність односторонніх якостей партнерів – інтелекту з інтелектом, характеру з характером, звичок зі звичками, темпераменту з темпераментом. Тобто люди, що взаємодіють один з одним, зіставляють і оцінюють якості і стан один одного на рівні окремих підструктур особистості. Комунікативна толерантність проявляється в тих випадках, коли людина або не бачить особливих відмінностей між підструктурами своєї особистості і особистості партнера, або не відчуває негативних переживань з приводу відмінностей [4].

Вибірку дослідження становили 54 особи – студенти факультету дошкільної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Для нашого дослідження, що було проведене в рамках магістерської роботи С.М. Сукліян, були використані психодіагностичні методики: методика діагностики загальної комунікативної толерантності В.В. Бойко та Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI), авторами якого є В. Фаренберг, Х. Зарг і Р. Гампел.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що комунікативна толерантність безпосередньо пов'язана зі стійкістю, такою як: придбана стійкість; стійкість до невизначеності; етнічна стійкість; межа стійкості або витривалості людини; стійкість до стресу; стійкість до конфлікту; стійкість до поведінкових відхилень.

Більшість робіт присвячено вивченню толерантності як емоційного нереагування на події, зниження порога чутливості до впливу об'єкта (Г.У. Солдатова). Дослідження толерантності у вітчизняній психології тривалий час обмежувалися вивченням емоційної стійкості (Л.М. Аболін, П.Б. Зільберман, А.В. Мирошин, А.Є. Ольшаннікова, О.А. Сиротін, О.А. Чернікова та ін.).

Фрайбурзький особистісний опитувальник FPI є багатомірним. За допомогою цього опитувальника вивчаються такі властивості особистості, як: невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, роздратованість, загальність, рівновага, реактивна агресивність, закритість, відкритість, екстраверсія–інтроверсія, емоційна лабільність, маскулізм–фемінізм. Ми використали Фрайбурзький особистісний опитувальник FPI для того, щоб визначити, які з перелічених властивостей притаманні особам з різною комунікативною толерантністю.

Задля поставленої меті за допомогою методу «асів» були виділені досліджувані з певними проявами комунікативної толерантності. Рівень вираженості комунікативної толерантності визначався таким чином. По-перше, «сирі» бали, що отримані за шкалами методики, були перетворені на проценти. Діапазон від 0 до 25 вважався діапазоном невиражених значень показника, що відповідає високому рівню комунікативної толерантності; від 25 до 50 – діапазоном яскраво виражених значень показників комунікативної толерантності; від 50 до 75 – діапазоном досить виражених значень; від 75 до 100 – діапазоном слабко виражених значень (низьких) комунікативної толерантності.

Отже, особи із загальним показником комунікативної толерантності в діапазоні 0–25 процентилів утворили групу з високим рівнем комунікативної толерантності – ЗКТ<sup>+</sup> (n=7), особи із загальним показником, значення якого розташовані в діапазоні 75–100 процентилів, становили групу з низьким рівнем комунікативної толерантності – ЗКТ<sup>-</sup> (n=9). Високий рівень комунікативної толерантності (0–25 процентилів) свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих, що навряд чи можливо для нормальної особистості. Низький рівень комуні-

кативної толерантності (7–100 перцентилів) вказує на толерантність по всіх аспектах відносин з партнерами. Це свідочтво терпимості до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях.

У нашому дослідженні використовується кореляційний аналіз задля перевірки гіпотези про зв'язок між перемінними з використанням коефіцієнтів кореляції, двомірною описаною статистикою, кількісною мірою взаємозв'язку (спільної вимірності) двох перемінних. Таким чином, це сукупність методів виявлення кореляційної залежності між випадковими величинами або ознаками.

У таблиці 1 представлені значимі кореляційні зв'язки між показниками комунікативної толерантності та факторами особистості (за методикою FPI).

Отже, показник комунікативної толерантності НІ (неприйняття або нерозуміння іншої людини) додатньо пов'язаний на 5% рівні з показниками факторів особистості I (невротичність), IV (роздратованість), VIII (сором'язливість), X (екстраверсія–інтроверсія), а на 1% рівні від'ємно пов'язаний з показником IX (відкритість).

Показник комунікативної толерантності ВСЕ (використовуючи себе як еталон) додатньо пов'язаний на 5% рівні з показниками факторів особистості V (товариськість), VI (врівноваженість), VII (реактивна агресивність), X (екстраверсія–інтроверсія), від'ємний зв'язок виявлено з показниками I (невротичність), III (депресивність), XI (емоційна лабільність).

Показник комунікативної толерантності КО (категоризація або консерватизм в оцінках інших

людей) додатньо пов'язаний на 5% рівні з показниками факторів особистості I (невротичність), VIII (сором'язливість), а з факторами VII (реактивна агресивність), IX (відкритість), XII (маскуліність–фемінність) виявлено від'ємні значимі зв'язки на 5% рівні.

Показник комунікативної толерантності НПП (неможливість приховати почуття) додатньо пов'язаний на 5% рівні з показниками факторів особистості V (товариськість), VI (врівноваженість), а з фактором особистості IX (відкритість) додатньо пов'язаний на 1% рівні.

Показник комунікативної толерантності ППС (прагнення підігнати партнера під себе) на 5% рівні додатньо пов'язаний з такими факторами особистості, як: III – депресивність, V – товариськість, на 1% рівні з такими показниками, як IX (відкритість), X (екстраверсія–інтроверсія).

Показник комунікативної толерантності НІ (неможливість пробачити помилки) додатньо пов'язаний на 5% рівні з такими факторами особистості, як II – спонтанна агресивність, IV – роздратованість, VII – реактивна агресивність.

Показник комунікативної толерантності НД (нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту) на 1% рівні додатньо пов'язаний з факторами I (невротичність), IV (роздратованість), на 5% рівні додатньо пов'язаний з фактором III – депресивність, від'ємно з фактором X (екстраверсія–інтроверсія).

Показник комунікативної толерантності ННІ (неможливість адаптуватися до характеру інших) на

Таблиця 1

**Значимі коефіцієнти кореляції між показниками комунікативної толерантності та факторами особистості**

Фактори FPI	Показники комунікативної толерантності								
	НІ	ВСЕ	КО	НПП	ПП	ППС	НІ	НД	ННІ
I	271*	301*	269*					218**	
II					191**		281*		
III		345*				271*		307*	
IV	287*						301*	189**	
V	270*	341*		273*		311*			274*
VI		342*		279*					218**
VII		268*	281*		275*		294*		
VIII	301*		290*						282*
IX	181**		299*	225**		215**			312*
X	240*	269*				224**		-269*	
XI		273*							
XII			342*						

Примітки: 1) Позначення \*\* – значення з'єднання на рівні  $p \leq 0,01$ ; \* -  $p \leq 0,05$ ; 2) Умовні скорочення шкали FPI: I – невротичність, II – спонтанна агресивність, III – депресивність, IV – роздратованість, V – товариськість, VI – врівноваженість, VII – реактивна агресивність, VIII – сором'язливість, IX – відкритість, X – екстраверсія–інтроверсія, XI – емоційна лабільність, XII – маскуліність–фемінність; 3) для показників комунікативної толерантності: НІ (неприйняття або нерозуміння іншої людини), ВСЕ (використання як стандарт), КО (категоризація або консерватизм в оцінках інших людей), НПП (неможливість приховати почуття), ПП (бажання переживати партнерів), ППС (прагнення підігнати партнера під себе), НІ (неможливість пробачити помилки), НД (нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту), ННІ (неможливість адаптуватися до характеру інших).

5% рівні додатньо пов'язаний з факторами V – товаришність, VIII – сором'язливість, IX – відкритість, на 1% рівні додатньо пов'язаний з фактором VI (врівноваженість).

Таким чином, виявилось, що збільшення значення показників комунікативної толерантності супроводжується збільшенням значень таких властивостей, як невротичність, товаришність, реактивна агресивність, відкритість, екстраверсія–інтроверсія.

Наступним етапом нашої роботи була побудова профілів факторів особистості за методикою FPI груп осіб з різним рівнем комунікативної толерантності (рис. 1).

Візуальний аналіз профілю свідчить про те, що особам з високим загальним рівнем комунікативної толерантності (ЗКТ+) властиві висока тривожність, збудливість у поєднанні зі швидким виснаженням, підвищена чутливість, спалахи роздратування і збудження; також вони характеризуються підвищеною виснаженістю і стомлюваністю (I+). Найбільш широкі спільні можливості осіб з високими оцінками за шкалою «невротичність» – це висока тривожність, збудливість у співпраці з побудовою східної економічності. Ці особливості ріднять їх з особами зі слабким типом нервової системи.

У разі високих значень фактора «невротичність», як і у випадку з чутливим типом нервової системи, що веде особливістю, є зниження порогів збудливості, підвищена чутливість. Внаслідок цього несуттєві й індивідуальні подразники легко викликають спалахи роздратування і збудження. Зазвичай ті функції, які відзначаються підвищеною збудливістю, характеризуються підвищеною виснаженістю і стомлюваністю. Тому підвищена збудливість осіб з високими значеннями фактора «невротичність», так само

як і осіб зі слабким типом нервової системи, поєднується з підвищеною виснаженістю, що проявляється у швидкому згасанні спалахів збудження.

Такі особи більше за все бояться, уникають ризикованих ситуацій, несподівані події зустрічають із занепокоєнням, від будь-яких змін чекають тільки неприємностей. У разі необхідності прийняти рішення або значними коливаннями відтягують, або не приступають до його виконання. Фаза боротьби мотивів і коливань затягнута до неможливості перейти до вирішення. У спілкуванні вони сором'язливі, скуті, намагаються не виділятися, перебувати в тіні і ні в що не втручати. Великих компаній і широкого спілкування уникають, надають перевагу вузькому колу старих, перевірених знайомих (VIII+).

Їм властиві підвищена ідентифікація із соціальними нормами, конформність, поступливість, скромність, залежність, можлива вузькість кола інтересів. Вони малоактивні, скуті, боязкі, м'які, задовольняються вже доступним наявним. У діяльності їм не вистачає наполегливості і завзятості, особливо в досягненні суто особистих цілей. Вони покірні, поступливі, надмірно легко погоджуються з владою і авторитетом, завжди готові вислухати і прийняти пораду від більш старшої або досвідченої особи, власна активність діяльності у них недостатня (VII-). Також їм притаманні такі риси, як холодність, формальність міжособистісних відносин. Особи з низькими оцінками за фактором (V-) уникають близькості, життям інших не цікавляться, підтримують лише зовнішні форми відносин.

Високі оцінки за фактором (XI+) свідчать про тонку духовну організацію, чутливість, вразливість, артистичність, художнє сприйняття навколишнього. Особи з високими оцінками за цим фактором

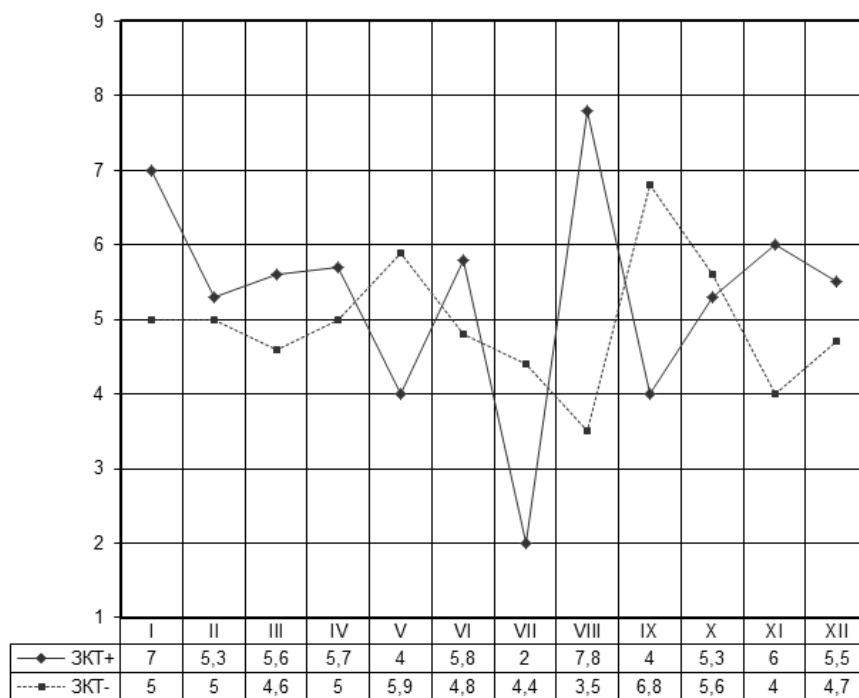


Рис. 1. Профілі факторів особистості за методикою FPI груп осіб з різним загальним рівнем комунікативної толерантності



не переносять грубих слів, грубих людей і грубої роботи. Реальне життя легко ранив їх. Вони м'які, жіночні, занурені у фантазії, вірші і музику; «тваринні» потреби їх не цікавлять. Хоча в поведінці вони чемні, ввічливі і делікатні, намагаються не завдавати іншим людям незручностей, користуються особливою любов'ю колективу. Високі оцінки за таким фактором можуть бути пов'язані зі станом дезадаптації, тривожністю, втратою контролю над потягами, вираженою дезорганізацією поведінки.

Особи з низьким загальним рівнем комунікативної толерантності (ЗКТ) люблять самотність, контактами та спілкуванням обтяжені, вважають за краще «спілкуватися» з книгами і речами. З власної ініціативи не спілкуються ні з ким, крім найближчих родичів. Особи цієї групи відрізняються багатством, гнучкістю і різноманітними можливостями психіки, невимушеністю в міжособистісних відносинах, упевненістю у своїх силах, успішністю у виконанні різних видів діяльності, що вимагають активності, ентузіазму і рішучості. Однак відсутність скутості і брак контролю над своїми імпульсами можуть привести до невиконання обіцянок, непослідовності, безпечності, що приведе до втрати довіри і образ з боку друзів (III-).

Для таких осіб також характерні багатство і яскравість емоційних проявів, природність і невимушеність поведінки, готовність до співпраці, чуйне, уважне ставлення до людей, доброта і м'якосердя. Такі особи товариські, мають багато близьких друзів, а в дружбі дбайливі, чуйні, теплі у відносинах, завжди виявляють жваву участь у долі своїх товаришів, знають про їхні переживання, радощі і турботи. Самі переживають і радіють разом з ними, активно допомагають ближнім, беруть активну участь в їхньому особистому житті. Вони мають широке коло друзів, знайомих, легко сходяться з людьми. До них тягнуться, в їхньому

товаристві всі почуваються затишно і спокійно. Самі вони краще почуваються на людях, на самоті нудьгують, шукають суспільства, охоче беруть участь у всіх групових заходах, люблять працювати і відпочивати в колективі (V+).

Таких осіб характеризує відкритість, прагнення до довірливо-відвертих взаємин з оточуючими людьми, достатній рівень самокритичності (IX+). Також вони сміливі, рішучі, схильні до ризику, не губляться у разі зіткнення з незнайомими речами і обставинами. Рішення приймають швидко і негайно приступають до їх здійснення, не вміють терпляче чекати, не переносять відтяжок і коливань, подвійності та амбівалентності. У колективі тримаються вільно, незалежно, навіть дещо нахабно, дозволяють собі вольності, люблять в усе втручатися, бути завжди на виду (VIII-).

**Висновки.** Аналіз різних поглядів на проблему комунікативної толерантності засвідчив, що натеper не існує єдиної, загальноприйнятої відповіді на питання її феноменологічної належності, оскільки комунікативна толерантність – це стійка характеристика особистості, завдяки якій здійснюється особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми, заснований на наявності у свідомості суб'єкта успішного, особистісно значущого зразка терпимості (безконфліктної) комунікативної поведінки. Завдяки проведеному кореляційному аналізу встановлено, що збільшення значень показників комунікативної толерантності супроводжується збільшенням значень таких властивостей, як невротичність, товарищескість, реактивна агресивність, відкритість, екстраверсія–інтроверсія. Отримані результати нашого дослідження дозволяють розглядати майбутніх фахівців з високим та низьким рівнем комунікативної толерантності як таких, котрі наділені комплексом властивостей особистості, що підтверджено аналізом літератури.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.
2. Гордієнко І.О. Самоприйняття особистості як чинник толерантності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Південно-укр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2021. 255 с.
3. Гришук В.М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Вятский государственный гуманитарный университет. Киров, 2006. 228 с.
4. Кривцова Е.В. Толерантность личности в системе структурно-содержательных характеристик ценностного самоопределения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2010. 201 с.
5. Темницкий А.Л. Социологические исследования толерантности студентов. Москва : МГИМО(У)МИД России, 2005. 195 с.

Ватан Ю. П.

*аспірантка кафедри загальної та диференціальної психології  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»*

## СТРУКТУРА ТА СУТНІСТЬ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ

### STRUCTURE AND NATURE OF METACOGNITIVE ACTIVITY

У статті порушено актуальну проблему метакогнітивних явищ. Подано результати теоретичного аналізу метакогнітивної активності як складного інтегративного утворення, основне функціональне призначення якого полягає в управлінні процесами сприйняття, збереження, обробки та відтворення інформації. На основі розгляду наявних концепцій, у яких метакогнітивні процеси усвідомлюють і як складник саморегульованого навчання, і як процесуальний компонент метапізнання, і як особливий вид саморегуляції, виявлено та описано такі їх основні ознаки, як усвідомленість, довільність, цілеспрямованість.

Обґрунтовано, що метакогнітивна активність є не простою сукупністю регулятивних процесів, а складним утворенням, яке містить такі компоненти: мотиваційно-емоційний, рефлексивно-оцінний, волевий, операційний та інформаційний. Мотиваційно-емоційний компонент представлений комплексом потреб, інтересів, бажань, що відіграють важливу роль в ініціюванні метакогнітивної активності, до яких входять мотиви як пізнавальної діяльності загалом, так і вживання заходів із контролю над своїми когнітивними процесами. Волевий компонент, який можна вважати ядром метакогнітивної активності, оскільки на нього припадає реалізація її основної функції, репрезентований процесами постановки мети, планування пізнавальної діяльності та контролю над її перебігом. Вони здійснюються у формі окремих операцій, серед яких можна виділити такі: розподіл часу, вибір певних когнітивних стратегій або мнемічних технік, пошук та виправлення помилок. Рефлексивні процеси, призначення яких полягає у спостереженні за перебігом пізнання і винесенні певних оцінок, тобто суджень, які відображають його стан, забезпечують суб'єкта поточною інформацією, на основі якої здійснюються регулятивні дії. До інформаційного компонента також входять знання індивіда про особливості своєї когнітивної сфери загалом, а також про когнітивні стратегії, які можна використовувати в процесі пізнавальної діяльності.

**Ключові слова:** метакогнітивна активність, метапізнання, метакогнітивні процеси, пізнавальна діяльність, саморегуляція.

The article raises the topical problem of metacognitive phenomena. The results of theoretical analysis of metacognitive activity as a complex integrative structure, the main function of which is to manage the processes of perception, storage, processing and restorage of information is presented. Based on a review of existing theories, in which metacognitive processes as a component of different systems such as self-regulated learning, metacognition, and self-regulation, their main features such as consciousness, arbitrariness, and purposefulness were identified and described.

It is substantiated that metacognitive activity is not a simple set of regulatory processes, but a complex formation that contains following components: motivational-emotional, reflexive-evaluative, volitional, operational and informational. The motivational-emotional component is represented by a set of needs, interests, desires that play a role in initiating metacognitive activity, that includes motives for both cognitive activity in general and the actual motives for taking measures to control the cognitive processes. The volitional component, which can be considered the core of metacognitive activity, as it accounts for the implementation of its main function, is represented by the processes of goal setting, planning of cognitive activity and control. They are carried out in the form of certain operations, among which the following can be distinguished: time allocation, selection of certain cognitive strategies or mnemonics, searching and correction of errors. Reflexive processes, the purpose of which is to monitor the cognition and make certain assessments, i. e. judgments that reflect its state, provide the subject with current information that enable possibility of taking regulatory actions. The informational component also includes the individual's knowledge of the characteristics of his cognitive sphere in general, as well as knowledge about cognitive strategies that can be used in problem solving or completing some tasks.

**Key words:** metacognitive activity, metacognition, metacognitive processes, cognition, self-regulation.

**Постановка проблеми.** Вивчення метакогнітивних явищ набуває поширення і сьогодні становить інтерес для представників різних галузей психологічної науки, хоч і має порівняно коротку історію. Під метапізнанням розуміють осягнення людиною процесу власного мисленнєвого відображення дійсності, що полягає не лише в рефлексуванні як спогляданні суб'єктом своєї внутрішньої психічної реальності, а й у спроможності керувати своїми когнітивними процесами (свідомо ставити мету пізнання, аналізувати умови завдання, що потребує вирішення, підбирати стратегії її вирішення, а також оцінювати успішність виконаної роботи). Великий

інтерес учених до цієї проблеми викликаний тим, що результати її дослідження мають високу практичну значущість. З'ясування взаємозв'язку когнітивних та метакогнітивних процесів, ролі саморегуляції в ефективності пізнавальної діяльності, умов формування метакогнітивних умінь є важливим у контексті не лише підвищення академічної успішності учнів та студентів, а й аналізу проблеми здатності до навчання загалом.

Незважаючи на певну розробленість багатьох питань у межах метакогнітивного напряму, чимала їх кількість і досі потребує відповідей (уенеза метапізнання, вичерпність наявного переліку метакогнітив-

них процесів, їх місце у структурі психіки людини, співвідношення метапізнання та самопізнання, зв'язок метакогнітивних процесів з інтелектом тощо).

#### **Аналіз останніх публікацій та досліджень.**

Витоки вчення про метакогнітивні процеси ми віднаходимо в працях американського дослідника Дж. Флейвела, якому ми зобов'язані введенням терміна «метапізнання» в науковий обіг. Натхнений роботами Ж. Піаже, зокрема його теорією когнітивного розвитку, науковець у своїх дослідженнях експериментально підтверджує існування цілеспрямованого та планомірного мислення щодо власних когнітивних процесів, що за змістом відповідає формальним операціям як операціям другого порядку (за Ж. Піаже) [17]. Такі регулятивні дії щодо процесу пізнавальної діяльності, а також знання, на основі яких вони здійснюються, він об'єднує під указаним терміном.

У роботах інших авторів метапізнання трактується як: контроль власного мислення і навчальної діяльності [15]; саморефлексивне знання, на основі якого відбувається контроль над своїми когнітивними процесами [22]; можливість сприймати, розуміти та контролювати процес своєї навчальної діяльності [25]; знання про власне мислення і здатність на їх основі спостерігати, реалізовувати та коригувати пізнавальну діяльність [7] тощо. Деякі автори, вважаючи ядром метапізнання саме мислення, визначають його як моніторинг та контроль мислення [21], обізнаність та управління власним мисленням [19], мислення вищого порядку [28] тощо.

Сьогодні сфера досліджень характеризується наявністю багатьох окремих концепцій, у яких представлені різні погляди на об'єкт і його теоретичні моделі, як-от модель когнітивного моніторингу Дж. Флейвела, процесуально орієнтована модель метапізнання Дж. Борковського, ієрархічна модель метакогнітивного моніторингу знань З. Тобіаса та Г. Еверсона, дворівнева модель метакогнітивної регуляції Т. Нельсона і Л. Наренса. Чимала кількість досліджень мають прикладну спрямованість і проводяться на межі психології та педагогіки з метою визначення особливостей впливу метакогніцій на ефективність пізнавальних процесів суб'єктів навчальної діяльності. Наукові пошуки спрямовують також на вивчення окремих компонентів метапізнання, як-от метакогнітивні процеси, судження, стратегії тощо.

Під метакогнітивними процесами розуміють особливий клас інтегративних процесів, спрямованих на регуляцію когнітивної діяльності [6]. А. Браун зараховує до них прогнозування, планування, моніторинг та контроль [13]. Т.Є. Чернокова уналежнює до них постановку мети, моделювання умов, програмування, контроль діяльності та оцінку результатів [11].

Велика увага дослідників приділяється вивченню метакогнітивних суджень, які визначають як свідомі суб'єктивні оцінки перебігу власної пізнавальної діяльності, що виникають під час її моніторингу [10; 22]. Їм присвячені роботи Дж. Меткалф, А. Коріата, Г. Шроу, Л. Редер та ін.

Метакогнітивні особливості можуть вивчатися також із позиції їх розгляду як стійких властивостей особистості. Так, А.В. Карпов уводить поняття метакогнітивних здібностей, яким позначає порівняно постійні в часі вияви стильових особливостей метапізнання, які є інтегральними за своєю природою і поєднують функціональні та операційні механізми здійснення метакогнітивних процесів [5]. Т.І. Доцевич досліджує метакогнітивну компетентність, яку визначає як вмотивовану систему здатностей, до яких належать метапам'ять, метамислення, метакреативність (абнотивність) та металінгвістичні здібності [2].

Поняття метакогнітивної активності для психології є порівняно новим і використовується в нечисленних роботах. О.Є. Зайцева під ним розуміє «інтрапсихічний механізм регуляції когнітивних та метакогнітивних процесів через позитивні імпліцитні переконання особистості щодо власної когнітивної сфери та інтенсифікацію основних параметрів (цілеспрямованості, доцільності, швидкості, продуктивності, гнучкості, усвідомленості) когнітивної діяльності» [3, с. 206]. До компонентів цього явища вона уналежнює змістово-регулятивний, що містить знання людини про особливості власних пізнавальних процесів, засоби їх регуляції та вдосконалення, і функціонально-регулятивний, до якого належать метакогнітивна включеність у діяльність, прийняття цілей у навчанні та рефлексивність. М.М. Кашаповим та Ю.В. Скворцовою метакогнітивна активність трактується як свідоме управління суб'єктом своєю інтелектуальною поведінкою, відстеження своєї пізнавальної діяльності, її планування та контроль [8]. А.Є. Фомін під цим терміном розуміє сукупність процесів, спрямованих на регуляцію людиною власного пізнання, чільне місце серед яких займає моніторинг, що ініціює всі інші процеси і є необхідною умовою їх здійснення [10].

**Постановка завдання.** Мета статті – через аналіз основних ознак метакогнітивної активності розкрити її сутність, конкретизувати дефініцію та виокремити структурні компоненти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наявних визначень метакогнітивної активності дозволяє зробити висновок, що основна її функція полягає в регуляції пізнавальної діяльності за допомогою таких процесів, як постановка мети, планування розумових дій для її досягнення та контроль за її перебігом [11; 13; 16]. У такому розумінні ми можемо розглядати її як особливий вид саморегуляції, але також на неї можна поглянути як на складник ще декількох систем: як процесуальний компонент метапізнання [22; 25]; як особливий вид пізнавальної діяльності [28]; як компонент саморегульованого навчання [1]. Належність до кожної з цих систем наділяє її специфічними рисами, проте розгляду потребують її суттєві ознаки, які допомагають осягнути її природу та виокремити її серед інших явищ, як-от регуляція поведінки та діяльності, виконавчих функцій, пізнавальної активності тощо.

Однією з таких невід'ємних властивостей метакогнітивної активності є її спрямованість на специфічний об'єкт – власні психічні акти індивіда, тобто на реальність не об'єктивну, а суб'єктивну [6]. Проблема відмежування цього об'єкта потребує особливої уваги, оскільки велика поширеність досліджень метакогніцій у педагогічній науці і загалом те, що вони досліджуються переважно в навчанні, спричиняють те, що термін «метапінання» інколи застосовується для позначення не лише регуляції пізнавальних психічних процесів, а й деяких аспектів управління навчально-пізнавальною діяльністю. Унаслідок такого зміщення об'єкта відбувається стирання межі між пізнанням та метапінанням і до метакогнітивних зараховують ті процеси та стратегії, котрі не можна вважати такими, як-от графічне представлення інформації, виділення головних думок, опора на попередні знання тощо. Усі ці дії вчиняються щодо навчального матеріалу, а не щодо власних пізнавальних процесів, належать до практичної регуляції, а не психічної діяльності. Тому питання меж поняття є вкрай важливим, а дослідники наголошують на тому, що до метакогнітивної активності належать явища, які стосуються власних когнітивних процесів, а її джерелом є не навколишня, а внутрішня реальність [12; 16; 17].

З огляду на те, що основною функцією, яку виконує ця активність щодо об'єкта, є його регуляція, потрібно встановити, яким може бути характер регулятивних процесів із точки зору ступеня участі свідомості у їх здійсненні. Питання щодо того, чи можуть метакогніції бути неусвідомленими, що неодноразово порушувалося в науковій психологічній літературі, чіткої відповіді їй досі не має. Навіть між науковцями, що допускають можливість реалізації метакогнітивних процесів за мінімальної участі свідомості, не існує однастайності, тому можна виокремити декілька точок зору: 1) більшість метакогніцій відбуваються на несвідомому рівні [27]; 2) неусвідомлюваними можуть бути лише деякі компоненти метапінання (наприклад, моніторинг у деяких випадках є неявним) [18]; 3) невисокий ступінь участі свідомості в процесах регуляції пізнавальної діяльності можливий у тих випадках, коли певні процеси доводяться до автоматизму [12], тобто переходять у розряд навичок, які, як відомо, потребують мінімального контролю з боку свідомості.

Низка вчених [13; 15; 20], утім, дотримується протилежної точки зору, до якої схилиємось і ми, згідно з якою метакогнітивні процеси навряд чи можуть бути неусвідомленими, оскільки вони передбачають зверненість свідомості на себе, тобто рефлексію як форму свідомої діяльності, що так чи інакше забезпечує всі інші процеси, спрямовані на регуляцію пізнання. Вищевикладене дозволяє нам дійти висновку, що метакогнітивна активність володіє такою ознакою, як усвідомленість.

До метакогнітивної активності, як уже згадано раніше, належать такі процеси, як постановка або усвідомлення мети пізнавальної діяльності та планування власних дій із її досягнення, що охоплює

і вибір засобів вирішення пізнавального завдання. Така активність (як усвідомлена та опосередкована) може вважатися довільною, що є ще однією важливою її ознакою. Для відповіді на питання про те, чи може вона бути вольовою, звернемося до поглядів В.А. Іванникова, згідно з якими категорія довільності є більш широкою і містить у собі поняття волі як її найвищого особистісного рівня [14]. Ми вважаємо це справедливим і щодо метакогнітивної активності, яка під час зіткнення індивіда з труднощами в процесі пізнавальної діяльності може набувати характеру вольової.

Ураховуючи вищезрозглянуті ознаки, ми пропонуємо визначити метакогнітивну активність як цілеспрямовану довільну психічну діяльність людини, сутність якої полягає в управлінні процесами сприйняття, збереження, обробки та відтворення інформації. Формами її вияву є регулятивні процеси, а механізмами здійснення – когнітивні. Її структура, проте, не обмежується ними, а інтегрує компоненти, що належать до різних класів психічних явищ (рис. 1).



Рис. 1. Компоненти метакогнітивної активності

Мотиваційно-емоційний компонент представлений сукупністю мотивів, потреб, інтересів індивіда, які можуть ініціювати його метакогнітивну активність, впливати на її тривалість та стійкість. До них, з одного боку, належать мотиваційні чинники, що стосуються пізнавальної діяльності загалом, сприяють її усвідомленню, як-от прагнення до пізнання нового, бажання задовольнити цікавість, жага досліджувати навколишній світ, з іншого – такі, що спонукають саме до регулятивних дій у пізнанні, тобто до свідомого застосування засобів реалізації пізнавальної діяльності (когнітивних стратегій, мнемічних технік), відстеження її перебігу, виправлення помилок тощо.

Одним з основних факторів, які спонукають до метакогнітивної активності, вважають усвідомлення особою важливості застосування регулятивних дій щодо власних пізнавальних процесів, що вини-

кає на основі позитивного досвіду їх використання і відповідної атрибуції – розуміння, що успішний результат пізнавальної діяльності залежить і від управління когнітивними процесами [14; 25]. Роль, яка відводиться емоціям у формуванні мотивації до управління пізнанням, полягає в тому, що позитивні емоційні переживання закріплюють такі дії і стимулюють їх у подальшому [14].

У рефлексивно-оцінному компоненті поєднуються процеси спостереження індивідом за власною когнітивною діяльністю та надання оцінок її перебігу, які можуть мати як емоційний, так і раціональний зміст. Використання нами поняття рефлексії замість більш поширеного в присвяченій метапізнанню літературі поняття моніторингу зумовлено потребою підкреслити специфічність такого спостереження, яка полягає в спрямованості не на об'єктивну навколишню реальність, а на внутрішню суб'єктивну. Загалом, метакогнітивний моніторинг визначають як: «складний комплекс пізнавальних актів, що містить різні способи відстеження учнями процесу і результатів власного пізнання під час виконання завдання із засвоєння досвіду» [10, с. 5]; «усвідомлення студентами своєї когнітивної діяльності та її результатів під час виконання навчальних завдань, оцінку студентами рівня власних знань і умов застосування необхідних навчальних стратегій у процесі навчання, експліцитні судження, потрібні для застосування когнітивних процесів щодо знання про знання» [1, с. 13]; «здатність успішно судити про власні когнітивні процеси» [26, с. 15].

Відстеження індивідом перебігу власної пізнавальної діяльності, як указано вище, не є безоцінним. Специфіка таких оцінок, що отримали назву метакогнітивних суджень, розкривається через такі риси: 1) мають свідомий характер; 2) є реакцією не на доквілля, а на процеси його пізнання; 3) не зводяться до базових емоцій, хоча і можуть мати емоційне забарвлення у вигляді задоволеності або незадоволеності перебігом когнітивних процесів [16; 22].

Рефлексивні процеси, завдяки яким індивід отримує інформацію про свою когнітивну діяльність, надають йому можливість на неї впливати: планувати та прогнозувати, контролювати та корегувати. У цих діях, які ми зараховуємо до вольового компонента метакогнітивної активності, розкривається її основне функціональне призначення – регуляція пізнавальної діяльності.

Отже, вольовий компонент метакогнітивної активності можна визначити як сукупність процесів, що забезпечують свідоме управління індивідом сприйняттям, збереженням, обробкою та відтворенням інформації. Постановка мети (як перша ланка в системі регуляції, що залежить не лише від характеристик об'єкта, а й від аналізу людиною власних знань, віднаходження у них прогалин, що потребують заповнення [11]) за наявності відповідної мотивації ініціює такі процеси, як планування пізнання та контроль за його перебігом. Планування передбачає визначення оптимальної форми вирішення поставленого завдання, вибір засобів для цього,

встановлення послідовності розумових дій, потрібних для досягнення мети [13], а контроль полягає в забезпеченні ефективності цих процесів за допомогою внесення змін у випадках, коли результати не відповідають очікуваним [23].

Указані регулятивні процеси реалізуються різними способами, тому ми вважаємо за потрібне виокремити такий компонент метакогнітивної активності, як операційний. До операцій, під якими ми розуміємо конкретні дії, у формах яких здійснюються регулятивні функції, можна зарахувати такі: розподіл часу, пошук помилок, вибір стратегій (мнемічні техніки, когнітивні стратегії), заміна стратегії, коли вона виявляється непродуктивною [20] тощо.

Ще один компонент, без якого не була б можливою реалізація метакогнітивної активності, – інформаційний. Пояснюється це тим, що оптимальний рівень регулятивних процесів залежить від достатності та точності інформації, яку індивід отримує під час рефлексування та на основі якої планує свою пізнавальну діяльність, робить висновки про необхідність внесення змін у її перебіг. Відомостями, що використовуються людиною під час управління своїми пізнавальними процесами, може виступати не лише поточна інформація (про свої психічні стани, наявні можливості, умови, завдання) як результат рефлексування, а й певні знання про особливості своїх когнітивних процесів загалом, про когнітивні стратегії та умови їх використання. Вивченню останніх у літературі приділена достатня увага, вони розглядаються як складники метапізнання багатьма вченими (Дж. Флейвелом, Г. Шроу, Дж. Меткалф та ін.). Їх поділяють на декларативні (знання індивіда про себе як суб'єкта пізнання, про фактори, які впливають на цей процес), процедурні (способи досягнення мети пізнавальної діяльності) та знання умов (коли і як використовувати певні стратегії) [13; 16; 22].

**Висновки з проведеного дослідження.** Поняття метакогнітивної активності дозволяє поєднати різні вияви, пов'язані з управлінням суб'єктом власною пізнавальною діяльністю. Ми розглядаємо її не просто як сукупність регулятивних процесів, не заперечуючи, однак, що саме в регуляції полягає її функціональне призначення, а як складне інтегративне утворення, що містить, окрім цього центрального компонента (вольового), інші, взаємозв'язок і взаємодія яких забезпечують її здійснення, як-от мотиваційно-емоційний, рефлексивно-оцінний, операційний та інформаційний. Ініціювання метакогнітивної активності відбувається не лише під впливом характеристик пізнавальної ситуації (новизна або складність), а і внаслідок існування в людини мотивації до вчинення регулятивних дій під час пізнання. Роль рефлексивних процесів полягає в наданні суб'єкту інформації про поточну пізнавальну діяльність та винесення певних суджень – оцінок, у яких відображається його ставлення. На основі цієї інформації ним здійснюються регулятивні дії у формі певних операцій (вибір стратегій, розподіл часу, пошук і виправлення помилок).

Метакогнітивна активність, володіючи ознаками довільності, цілеспрямованості, усвідомленості, спрямовується на особливий об'єкт – власні пізнавальні психічні процеси, в регуляції яких і полягає її сутність. Її характер та динаміка в деяких випадках можуть залежати від ситуативних чинників (новизна та складність пізнавального завдання сприяють більшій метакогнітивній включеності), проте її риси

є досить сталими і залежать від індивідуальних особливостей людини.

Запропонована структура метакогнітивної активності дозволяє отримати відповіді на деякі теоретичні питання, однак ще потребує емпіричної перевірки. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні психодіагностичної методики для її вивчення, ураховуючи всі вказані компоненти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 43 с.
2. Доцевич Т.І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. : 19.00.07. Київ, 2016. 42 с.
3. Зайцева О.О. Мотиваційні чинники розвитку мета когнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів : дис. ... канд. психол наук : 19.00.07. 228 с.
4. Иванников В.А. Воля. *Национальный психологический журнал*. 2010. № 1(3). С. 97–102.
5. Карпов А.В. О содержании понятия метакогнитивных способностей. *Известия ДГПУ*. 2013. № 4. С. 12–19.
6. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
7. Кашапов М.М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль : ЯрГУ, 2012. 384 с.
8. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности : монография / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. Ярославль : ЯрГУ, 2012. 412 с.
9. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Обобщенные и предметно-специфические метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов. *Психологические исследования*. Том 7. № 37. 2014.
10. Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: психологические механизмы и условия развития в образовательном процессе : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 2019. 434 с.
11. Чернокова Т.Е. Метапознание: проблемы структуры, типологии, развития: монография. Архангельск : САФУ, 2014. 168 с.
12. Azevedo R. Reflections on the field of metacognition: issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*. 2020. № 15. P. 91–98.
13. Brown A.L. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. Illinois, 1997. 152 p.
14. Borkowski J.G. A process-oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition*. Buros-Nebraska Series on Measurement and Testing. 2000. P. 1–41.
15. Cross D.R., Paris S.G. Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 1988. № 80(2). P. 131–142.
16. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. Stanford University, 1979. № 10. P. 906–911.
17. Hacker D.J. Metacognition: definitions and empirical foundations. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. P. 1–23.
18. Koriat A., Levi-Sadot R. Conscious and unconscious metacognition: a rejoinder. *Consciousness and Cognition*. 2000. № 9. P. 193–202.
19. Kuhn D., Dean D. A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*. № 43(4). P. 268–273.
20. Lyons K.E., Zelazo P.D. Monitoring, metacognition, and executive function. *Advances in Child Development and Behavior*. 2011. Vol. 40. P. 379–412.
21. Martinez M. E. What is metacognition? *Phi delta kappan*. P. 696–699.
22. Metcalfe J. Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions of Psychological Science*. 2009. № 18(3). P. 159–163.
23. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and some new findings. *The psychology of learning and Motivation*. 1990. Vol. 26. P. 125–173
24. Nelson T.O., Narens L. Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds.) *Metacognition: Knowing about knowing*. The MIT Press. 1994. P. 1–25.
25. Schraw G. Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional science*. № 26(1). P. 113–125.
26. Son L.K., Schwartz B.L. The relation between metacognitive monitoring and control. In T.J. Perfect, B.L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition*. 2002. P. 15–38.
27. Spehn M.K., Reder L.M. The unconscious feeling of knowing: a commentary on Koriat's paper. *Consciousness and Cognition*. 2000. № 9. P. 193–202.
28. Zulkipli N. Metacognition and its relationship with students' academic performance. In: National Student Development Conference, 8–9 August 2006, Kuala Lumpur, Malaysia.

**Martyniuk Yu. O.***Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Department of General Psychology and Psychology of Personality  
Odesa Mechnikov National University***INTERRELATION OF TYPES OF PERCEPTION OF STYLES  
OF ART AND AGGRESSION****ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТИПІВ СПРИЙНЯТТЯ СТИЛІВ МИСТЕЦТВА ТА АГРЕСІЇ**

The purpose of the article is the study of the peculiarities of interrelation of aggressive behavior and peculiarities of the perception of the artistic art style. Because our hypothesized people with a predominance of certain aggressive behaviors tune into the certain patterns of behavioral responses that are depicted in works of art. Were used the theoretical methods (induction, abstraction, generalization, systematization) and empirical methods were used, namely: method of psychological diagnostics and methods of mathematical data processing (descriptive statistics, correlation analysis). The method of psychological diagnostics contained: the author's method "Art preferences", the method of diagnosing forms of aggression A. Bass and D. Arka, method, test "Hands" of E. Wagner. As a result of the study it was revealed that there is a correlation between the Renaissance type of perception of artistic style and indirect aggression, as well as dependence, which suppresses aggressive tendencies in behavior. It should be noted that the relationship of the baroque type of perception of artistic style with irritation and affectation was found. It was found that there is a relationship between the classical type of perception of artistic style and physical aggression, as well as directiveness. In turn, the impressionistic type of perception of artistic style correlates with verbal aggression and exhibitionism in showing aggression. Note that there is a direct correlation between the surrealist type of perception of artistic style and suspiciousness and the inverse correlation with dependence. The data obtained indicate that there is a direct correlation between the abstract type of perception of artistic style and negativism, but on the other hand, an inverse correlation with the tendency to aggressive behavior in general is revealed.

**Key words:** aggression, styles of art, types of perception, aggressiveness, art.

Метою статті є дослідження особливостей взаємозв'язку агресивної поведінки та особливостей сприйняття художнього стилю мистецтва. Згідно з нашою гіпотезою люди з переважанням певної агресивної поведінки налаштовуються на певні моделі поведінкових реакцій, зображені у витворах мистецтва. Для нашого дослідження використано теоретичні (індукція, абстракція, узагальнення, систематизація) та емпіричні (метод психологічної діагностики та методи математичної обробки даних (описова статистика, кореляційний аналіз)) методи. Методика психологічної діагностики містила: авторську анкету «Художні уподобання», метод діагностики форм агресії А. Басса та Д. Арка, метод-тест «Руки» Е. Вагнера. У результаті дослідження виявлено, що існує взаємозв'язок між ренесансним типом сприйняття художнього стилю та непрямую агресією, а також залежність, яка пригнічує агресивні тенденції в поведінці. Слід зазначити, що виявлено зв'язок барокового типу сприйняття художнього стилю мистецтва з роздратуванням та афектацією. З'ясувалося, що існує взаємозв'язок між класичним типом сприйняття художнього стилю мистецтва та фізичною агресією, а також директивністю. Імпресіоністичний тип сприйняття художнього стилю мистецтва корелює з вербальною агресією та експіціонізмом у вияві агресії. Зазначимо, що існує пряма кореляція між сюрреалістичним типом сприйняття художнього стилю мистецтва та підозрілістю та зворотна – із залежністю. Отримані дані вказують на те, що існує пряма кореляція між абстрактним типом сприйняття художнього стилю мистецтва та негативізмом, але, з іншого боку, виявлено зворотну кореляцію зі схильністю до агресивної поведінки загалом.

**Ключові слова:** агресія, стилі мистецтва, типи сприйняття, агресивність, художнє мистецтво.

**Introduction.** The rapidly changing world of mass media, internet and telecommunication which connect with the penetration of aggression into all spheres of human life, raises the question of what can lead to its emergence. Significant and topical is the search for means, ways and methods of "ecological" for the human psyche to sublimate these aggressive manifestations without harming others.

The study of various aspects of aggression and aggressiveness is connected with the fact that aggressive people are irritable, resentful, often experience anger, rage and fury. Aggression is, first of all, an outwardly expressed action directed against another person. Usually this behavior is short-term (transient) and changes depending on the characteristics of the situation or change of one situation to another.

Consequently, since a work of art is a product of spiritual work to understand the world order, expressed in the language of images and emotions, it acts as an intermediary between the consciousness (worldview) of the author and the consciousness (worldview) of the recipient. Identification of preferences in the style of the painting, as a result revealing certain individual features provides an opportunity to understand the nature of aggression and aggressiveness.

**Objective of the study:** to investigate the relationship between aggressive behavior and the peculiarities of perception of the style of art.

**Research objectives:**

1. To reveal the essence of concepts "aggression", "aggressiveness" and "aggressive behavior" in the psychological science.

2. To study the peculiarities of perception of artistic art.

3. To establish the peculiarities of interrelation of aggressive behavior and peculiarities of the perception of the artistic art style.

#### 1. Theoretical framework or Literature Review:

Analyzing the genre system, V. A. Lenyashin came to the conclusion that the style as a category organically inherent in painting, that's why only in the process of analyzing the style system of painting and its individual components, in revealing their possibilities, properties and characteristics can be studied positively aggression. In the researcher's concept, the modern system of painting styles is essentially a self-regulating system, where it is important to identify the structural leitmotif which determines its development. According to the scholar, this reveals the principal beginning, the objective property: striving for the fullest self-revealing, for completeness and integrity [7, p. 44–53].

E. Antje considered positive aggressiveness as a type of personal potential in the aspect of its realization and confrontation with unfavorable events.

Positive aggressiveness, on the other hand, is defined as a personality's propensity for self-assertion. It is also defined as an individual's readiness to actively and assertively defend his interests, be self-confident and inclined to vigorous self-expression and self-actualization [8, p. 365].

H.A. Berdyaev believed that painting and its styles demonstrate certain human rights to individuality, identity, so there are styles that in every way stimulate the inner activity of man, develop his individual self-consciousness or vice versa push for negative thoughts and actions.

Negative aggressiveness is defined as a personality's propensity for violence or character traits that provoke a person to violence, such features of a personality that push them to aggressive actions. Negative aggressiveness seeks to harm or damage another living being in an effort to avoid similar treatment of oneself. Negative aggressiveness manifests itself in an individual's tendency to threaten, intimidate, insult, hate, violently violate another person's rights, cause harm, damage, etc. [14, p. 36–41].

E. Olshanskaya distinguishes destructive and constructive aggression on other bases. The first is described in terms of social maladaptation and unproductive and is aimed at suppression or destruction of the environment. The second is described in terms of social adaptation and productivity; it is aimed at overcoming disadaptation through reorganization of one's own and others' expectations. I. D. Bekh believes that people's lives depend on what their attention is focused on, when attention is focused on the negative, they, consciously or not, behave destructively. Consequently, people with a predominance of negative aggressive behaviors tune into the negative patterns of behavioral responses that are depicted in works of art [12, p. 18].

According to R. May destructive aggression consists in the intention to hurt or inflict pain on another person, to deprive him of his power or simply to increase his power. Constructive aggression is associated with

breaking through barriers, establishing a relationship, confrontation with another without the desire to hurt him or her, but with the desire to penetrate his or her consciousness.

It has been argued that hostile interpretation tends toward aggression, whereas effort control reduces aggressive intentions. As a basic process, hostile interpretation attracts effort control and captures attention, but at the same time effort control can minimize hostile interpretation through reevaluation and self-distraction. Painting is a means of expressing one's thoughts in different ways, and culture is all about elevating the individual and developing one's inner world. A certain style in painting can be aimed at improving the inner world of man, on the other hand demonstrate the destruction [15, p. 51–66].

**2. Methodological basis of the research:** According to the personality approach, the aggressiveness of the personality is caused not so much by the external situation as by internal personal causes, which makes it possible to differentiate aggression, that is, to identify parameters, varieties of personality aggression or its typology, and in explaining the features of personality aggression use non-functional criteria of differentiation [9, p.198].

Within the framework of this approach, L.A. Nemen-skaya considered painting as a special perception of the world, as a display of internal or external state of the creator with the help of artistic images. According to the scientist, painting, helps to cognize reality through the creations of masters and includes several meanings: spiritual and practical cognition of reality; the highest degree of mastery in any field of work.

Instinctive theories see aggression as an innate property inherent in humans by nature, as an instinct for death or the preservation of life and the species. According to C. Lorenz, aggression is based primarily on the natural instinct to fight for survival, which humans and other living beings have. This instinct was formed in the process of prolonged development [11, p. 176].

Contradictions between the core and its periphery represent an eternal issue and manifestation of the very nature of art. In the context of this opposition, relations between the subjective and objective, the general and individual, the rational and irrational form and develop in real-life conditions. The character of art evolves depending on whether the core or the periphery with its actively changing trends is dominant: the type of art complying with general cultural norms or that where the creative pursuit of artists prevails. In modern culture, art is subject to dynamic changes that are accompanied by 1) changes of artistic devices, 2) professional abilities of artists, 3) priorities and appraisals provided by the audience. Therefore, any integral image should embrace the whole historical and informational path without differentiation of its temporal constructs into the past, present and future [10, p. 139–147].

From the standpoint of frustration theories (J. Dollard, D. Miller, S. Rosenzweig), aggression is an external reaction that appears as a result of experiencing any frustrating situation. S. Rosenzweig noted that firstly, aggres-



sion constantly has a result of frustration and, secondly, frustration constantly pulls aggression with it. D. Dollard also considered that aggression is always a consequence of frustration; therefore, psychological weakening of aggression is probable, i.e. there is an opportunity to express the opinion, to create a narration, to depict a picture. At the same time O. I. Ivanova considered that peculiarities of the choice of a certain style of art influence the awareness of one's experiences and experiences in life, so they act as a result of catharsis, which appears as an interaction that replaces the actual expression of aggression. D. Miller emphasized that the result of catharsis is applied for the purpose of restructuring aggressive action [2, p. 286].

Behavioral theories (A. Bandura, L. Berkowitz) connect the emergence of aggression with certain social conditions, and aggressive acts are considered as socially learned patterns of behavior. Bandura's theory of social learning treats aggression as a specific social behavior which is learned and maintained in much the same way as many other forms of social behavior.

Thus, L. Leroy considered that impressionism is affirmed the beauty of the real world, emphasizing the freshness of the first impression, the changeability of the environment. The predominant focus on purely pictorial tasks diminished the traditional notion of drawing as the main component of a work of art, hence the emphasis was rather on human action, on human behavior [4, p. 304].

According to proponents of cognitive theories, when describing aggression it is necessary to take into account the contribution of emotional and cognitive processes. L. Berkovits stated that "Obstacles provoke aggression only insofar as they create negative affect. Thus, a goal blocking will not induce aggression if it is not experienced as an unpleasant event. In turn, how the individual himself interprets the negative affect matters and determines his reaction to that affect" [6, p. 452].

According to D. Zillmann, aggression is caused by arousal, i.e. a construct that can be observed and measured. The scientist noted that arousal in this case has to do with irritation of the sympathetic nervous system, which finds expression in somatic reactions – increase in pulse rate, increase in sweating and arterial pressure.

From R. Lazarus' position, aggressive manifestations include such an assessment of the situation that suggests that the best resolution of the situation is to attack, and if a person expects such action to provide a successful resolution, then the likelihood of aggression increases. R. Lazarus argues that there is often a taboo on aggression especially when its expression may be followed by strong retaliation. The scientist believed that the manifested specter of aggression can be both beneficial and dangerous, but for example, uncontrolled anger is equally unproductive and harmful to physical health [3, p. 37–37].

T.C. Gorbachevskaya when describing the peculiarities of perception of painting noted, it is an eternally renewing trend of restless, romantic worldview, it is thinking in expressive, dynamic forms. Therefore, in every time, in almost every historical artistic style one

can find the stage of the highest creative rise, tension of emotions and explosiveness of forms [5, p. 159].

Representatives of the humanistic approach C. Rogers, G. Allport consider aggression as a kind of psychological defense, forced response of an individual to threatening experiences. At the same time G. Allport considered that aggression should be studied through features of the personality's reaction to changes in the internal or external environment.

Note that, in turn, G.A. Bazeyan considered the process of interaction between the individual and works of art as a cognition of spiritual substance, which is directly perceived by the individual at the level of self-consciousness.

From the point of view of the system-functional approach, aggression can be defined as a system of stable motivational and semantic and instrumental-style characteristics. On the content side, the subject's desire to show aggression is considered in terms of motivation, application of the result of aggressive behavior, the degree of representation and understanding of aggression as a personality trait. From the instrumental-styles side this aspiration is characterized from the position of emotional experiences in regard to realization of aggressive behavior (affectivity as a manifestation of affect outwardly or reflexivity as guilt in the implementation of aggressive behavior), volitional regulation (internalizing or externalizing), forms of aggression (physical or verbal), problem situations (operational difficulties as an inability to control own aggression or personal difficulties as regular experiencing aggression as a mental state) [1, p. 230–233].

M.N. Sokolov was stressing that a radically new "rebirth of man" is possible in art. This "rebirth" consists in "rebirth" by beauty: on the one hand by sensual beauty and, on the other hand, by freedom and openness to other worlds. According to the scholar, in the process of this "rebirth", an ideal "aesthetic human being" has to be born. This is why a special, artistic and educational "third world" is created whose plastic features are revealed every time people try to grasp the unprecedentedness of artistic innovations. M.N. Sokolov believed that previously beauty had only been attached to something else, magic or religious, but now it revealed itself autonomously as the main factor of human comprehension in its immanent-transcendental boundaries [13, p. 45–71].

**3. Methods:** theoretical methods (induction, abstraction, generalization, systematization) and empirical methods were used, namely: method of psychological diagnostics and methods of mathematical data processing (descriptive statistics, correlation analysis). The method of psychological diagnostics contained: the author's method "Art preferences", the method of diagnosing forms of aggression A. Bass and D. Arka, method, test "Hands" of E. Wagner.

**4. Results:** the empirical study revealed that there is a direct correlation between the renaissance type of perception of art style and indirect aggression ( $r=0,59$ ,  $p>0,01$ ), that is the presence of great interest, primarily in the person and his activity, a new vision

of himself, the desire to integrate the experience gained in the past to the new experience, demonstrates the presence of the respondents tendency to aggression in a roundabout way, which is directed to another person or non-living object.

At the same time it was found that there is a direct correlation between the renaissance type of perception of art style and dependence ( $r=0,45$ ,  $p>0,05$ ), that is the use of such mechanisms in the process of perception of art style as compensation and rationalization, sometimes projection are associated with a tendency to act aimed at adaptation to social environment with a low probability of aggressive behavior, the predominance of the social cooperation and dependence.

It is necessary to point out that it was found that there is an inverse correlation between the baroque type of perception of art style and irritation ( $r=-0,54$ ,  $p>0,01$ ), that is the combination of fantasy and reality, the orientation towards objects that are life-affirming and are in a state of dynamics, movement and confrontation, the importance of the scale of unfolded activity reduces the readiness to display negative feelings at the slightest agitation.

At the same time, a direct correlation between the baroque type of perception of art style and affectivity ( $r=0,40$ ,  $p>0,05$ ) was revealed, that is, respondents believe that art should demonstrate progressive ideas about the complexity of the universe, the boundlessness and diversity of the world, about its impermanence; a person who prefers this style in painting, more often uses in the perception process such mechanisms as substitution and reactive formation, therefore focused on direct and direct communication, which is characterized primarily by first and foremost, a benevolent attitude and is related to the focus on the experiences that this communication provides.

It was found that there is a direct correlation between the classical type of art style perception and physical aggression ( $r=0,33$ ,  $p>0,05$ ), which is characterized by the fact that the objects must demonstrate tight control, tendency to easily apply their power based on ambition and autonomy, which excludes any dependence on feelings, allowing the use of physical force against another person without including different experiences in this process.

A direct correlation between the classical type of perception of art style and the directivity ( $r=0,83$ ,  $p>0,05$ ). In this case all products of art that can influence the human condition attract the respondents' attention; a person who prefers this style of painting more often uses such mechanisms as regression, displacement and rationalization during perception, which reflects the respondents' attitude of superiority towards other people: others must agree with the respondents' intention.

In turn, the impressionistic type of perception of art style correlates with verbal aggression ( $r=0,86$ ,  $p>0,01$ ) – the connection is direct and strong, the respondents' attention is drawn to products that demonstrate a sharp change in phenomena that reveal interests, passions, thoughts and feelings so these people are dominated by the expression of negative feelings

through both form (yelling, screaming) and content of verbal responses (cursing, threatening).

As the obtained data show, there is a direct correlation between impressionistic type of perception of art style and exhibitionism in manifestation of aggression ( $r=0,35$ ,  $p>0,05$ ), therefore a person who prefers this style in painting, more often uses in the process of perception, on the one hand, such mechanisms as denial of reality, regression and substitution, on the other – rationalization and compensation, which promotes manifestation of himself through aggressive behavior to attract attention to his persona.

Note that there is a direct correlation between the surrealist type of perception of art style and suspiciousness ( $r=0,75$ ,  $p>0,01$ ), that is, the respondents' attention is drawn to issues of worldview, religion, meaning, future, so their aggressive behavior will range from distrust and caution toward people to a belief that others are planning and doing harm.

On the other hand, an inverse correlation between the surrealist type of perception of the style of art and dependence was found ( $r=0,58$ ,  $p>0,01$ ). That is, for the respondents the products of art should demonstrate a self-love and developed sense of self-worth, but also cause a certain level of criticism, so the projection, reactive shaping, replacement and denial of reality are used in the perception of art, which completely negates the need for benevolent attitude. Note that the pressure on the respondents will cause aggressive tendencies.

The obtained data show that there is a direct correlation between the abstract type of perception of art style and negativism ( $r=0,75$ ,  $p>0,01$ ), so since the main feature of this type is to express the unspeakable, to convey a sense of unity of soul and body, and attention is drawn to products that demonstrate a sharp change in phenomena and certain transitions from one state to another, respondents are characterized by an opposition style of behavior from passive resistance to active struggle against established customs and laws.

At the same time, an inverse correlation was revealed between the surrealist type of perception of art style and aggression itself ( $r=-0,45$ ,  $p>0,05$ ). That is, for the respondents the products of art demonstrate a philosophical approach to life, and the process of art perception uses rationalization, compensation and projection, which contradicts the attacking, hurting, damaging, aggressively dominant position.

**Conclusions.** The empirical study revealed that there is a direct correlation between the renaissance type of perception of art style and indirect aggression, as well as dependence which suppresses aggressive tendencies in behavior. It should be pointed out that it was found that there is an inverse correlation between the baroque type of perception of art style and irritation, but at the same time, a direct correlation with affectation has been revealed. It was found that there is a direct correlation between the classical type of perception of art style and physical aggression, as well as the directivity. In turn, the impressionistic type of perception of art style correlates with verbal aggression and exhibitionism in the manifestation of aggression. Note that there

is a direct correlation between the surrealist type of perception of art style and suspiciousness, but on the other hand, the presence of an inverse correlation with the dependence. The findings indicate that there

is a direct correlation between the abstract type of art style perception and negativism, but, on the other hand, an inverse correlation with the tendency to aggressive behavior in general has been revealed.

#### REFERENCES:

1. Aliajdaraj A. (2011). Sistemno-funkcional'nyj podhod k izucheniyu agressivnosti lichnosti serbskih i albanskih studentov. [System functional approach to the study of aggression in Serbian and Albanian students]. *Vestnik of the peoples' friendship university of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*. P. 230–233.
2. Andreeva G.M. (2001). Zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya XX stoletiya: Ucheb. posobie dlya vuzov [Foreign Social Psychology of the XX Century: Theoretical Approaches: Textbook for Students of Higher Education Studying in Psychology]. Moscow : Aspect-Press, 286 p.
3. Enikolopov S.N. (2010). Aktual'nye problemy issledovaniya agressivnogo povedeniya [Actual problems of research of aggressive behavior]. *Applied legal psychology*. № 2. P. 37–47. [in Russian]
4. Ermolaeva-Tomina L.B. (2003). *Psikhologiya hudozhestvennogo tvorchestva*: [Psychology of art creation]. Moscow : Akademicheskij Proekt. 302 p. [in Russian]
5. Gorbachevskaya T.S. (2012). Uroki izobrazitel'nogo iskusstva. Iskusstvo v zhizni cheloveka. Pourochnye razrabotki dlya 6 klassa [Lessons in visual art. Art in human life. Lesson plans. 6 class] / ed. by B.M. Nemensky. Moscow : Prosveshcheniye, 159 p. [in Russian]
6. Gulevich O.A., Sarieva I.R. (2015). *Sotsial'naya psikhologiya : uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Social psychology: textbook and practice for academic baccalaureate]. Moscow : Publishing house Yurait. 452 p. [in Russian].
7. Ivanova A.I. Vihovni mozhlivosti hudozhn'oi kul'turi ta misectva u duhovnomu rozvitku osobistosti studentiv. [Educational possibilities of artistic culture and mise-en-scene in the spiritual development of students' personality]. *Spirituality of the person: methodology, theory and practice*. Vol. 3(44). Lugansk : Publishing house of the East Ukrainian National University named V. Dahl, 2011. P. 44–53. [in Ukraine]
8. Ilyin E.P. (2014). *Psikhologiya agressivnogo povedeniya: uchebnik dlya vuzov, vedushchih podgotovku po napravleniyu 050100 "Pedagogicheskoe obrazovanie"*. [Psychology of aggressive behavior: textbook for higher education institutions training in the direction of 050100 "Pedagogical education"]. Moscow : Peter ; Kiev : Peter, 365 p. [in Russian]
9. Kirienko A.A. (2014). Individual'no-lichnostnye osobennosti agressivno-sti podrostkov razlichnyh tipov napravlenosti lichnosti: dis. ... kandidata psihologicheskikh nauk. [Individual-personal peculiarities of aggressiveness adolescents of different types of personality orientation: dissertation ... Candidate of Psychological Sciences]. Moscow : PFUR, 198 p. [in Russian]
10. Kudashov, V.I., Chernykh, S.I., Yatsenko, M.P., Grigoreva, L.I., Pfanenshtil, I.A., & Rakhinsky, D.V. (2017). Istoricheskaya refleksiya v obrazovatel'nom processe: aksiologicheskij podhod [Historical reflection in the educational process: an axiological approach]. *Analele Universitatii din Craiova, Seria Istorie*, 22(1). P. 139–147. [in English]
11. Nemenskaya L.A. (2019). *Izobrazitel'noe iskusstvo: iskusstvo v zhizni cheloveka : 6 klass : uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij* [Fine Art: Art in people's lives, 6 grade: textbook for general educational institutions] / ed. by B. M. Nemensky. Moscow: Prosveshcheniye, 176 p. [in Russian]
12. Olshanskaya E.V. (2000). *Podrostkovaya agressiya kak faktor social'noj adaptacii: dis. ... kandidata psihologicheskikh nauk : 19.00.05*. [Teenage aggression as a factor of social adaptation: abstract of the dissertation ... Candidate of Psychological Sciences : 19.00.05]. Moscow State Linguistic University. Moscow, 18 p. [in Russian]
13. Sokolov M.N. (2008). *Vozrozhdenie (Renessans)*. [Renaissance (Renaissance)]. Iz istorii stilej: epohi, regiony, vidy iskusstva [From the History of Styles: Epochs, Regions, Types of Art: Sb.st.] / Edited by U.D. Fedotova. Moscow: Monuments of historical thought. P. 45–71. [in Russian]
14. Shestakova E. G. Г. (2009). Frustracionnye teorii agressii (k istorii problemy). [Frustration theories of aggression (to the history of the problem)]. *The Siberian Psychological Journal*. № 33. P. 36–41. [in Russian]
15. Shestakova E. G., Dorfman, L. Y. (2011). *Agressivnoe povedenie i agressivnost' lichnosti*. [Aggressive behavior and personality aggression]. *Education and Science. Izvestiya Ural department of the Russian Academy of Education*, № 7(64). P. 51–66. [in Russian]

Марчук С. В.

*практичний психолог*

*Державного навчального закладу «Вінницький центр професійно-технічної освіти переробної промисловості»; аспірантка кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПСИХОЛОГІЇ

### THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PSYCHOLOGY

Статтю присвячено розгляду теоретичного аналізу поняття емоційного інтелекту. Представлено різні огляди теоретичних підходів до вивчення емоційного інтелекту серед зарубіжних та вітчизняних науковців. Особливу увагу привертають іноземні концепції в розумінні емоційного інтелекту, його спільних та відмінних позицій стосовно структури та генези розвитку, адже початок дослідженням цього поняття поклали саме зарубіжні вчені. Значна увага приділяється проблемі недостатнього вивчення емоційного інтелекту та впливу його на особистість на сучасному етапі розвитку суспільства. Також наголошується на доцільності дослідити емоційний інтелект саме на сучасному етапі розвитку психологічної науки в Україні. Доведено, що проблема емоційного інтелекту є не новою в українській науковій літературі, а наявність потреби дослідження цього поняття вимагає більш глибокого аналізу на сучасному етапі розвитку науки. Також стаття містить опис перших теоретичних і емпіричних досліджень емоційного інтелекту. Проаналізовано та описано погляди різних учених на класифікацію емоційного інтелекту впродовж усієї історії вивчення поняття. Стаття містить опис поняття «емоційний інтелект» зарубіжними і вітчизняними вченими впродовж усього періоду розвитку психологічної науки. При цьому дослідження феномену емоційного інтелекту привели до розвитку уявлень про взаємозв'язок когнітивних і афективних процесів. Проведений теоретичний аналіз наукової літератури вказує на те, що в сучасній психологічній науці існує проблема множинності концепцій та визначень емоційного інтелекту. Доведено, що все-таки серед науковців немає єдиної позиції щодо розуміння сутності емоційного інтелекту, незважаючи на велику кількість досліджень упродовж тривалого часу. Для успішного формування та розвитку потрібно розуміти, що стоїть за цим поняттям, тому у викладеному матеріалі розглянуто різноманітні теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту. Перспективи подальших досліджень полягають у детальнішому емпіричному вивченні впливу емоційного інтелекту на різні сфери життєдіяльності особистості.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, науковці, дослідження, мислення, емоції, типи інтелекту.

The article is devoted to the theoretical analysis of the concept of emotional intelligence. Various reviews of theoretical approaches to the study of emotional intelligence among foreign and domestic scientists are presented. Particular attention is paid to foreign concepts in the understanding of emotional intelligence, its common and different positions on the structure and genesis of development, because the beginning of research on this concept was laid by foreign scientists. Much attention is paid to the problem of the urgency of insufficient study of emotional intelligence and its impact on the individual at the present stage of development of society. The expediency of the study of emotional intelligence at the present stage of development of psychological science in Ukraine is also emphasized. It is proved that the problem of emotional intelligence is not new in the Ukrainian scientific literature, and the need to study emotional intelligence requires a deeper analysis of this concept at the present stage of development of science. The article also describes the first theoretical and empirical studies of emotional intelligence. The article analyzes and describes the views of various scientists on the classification of emotional intelligence throughout the history of the study of this concept. The article describes the concept of emotional intelligence as foreign and domestic scientists throughout the period of development of psychological science. At the same time, studies of the phenomenon of emotional intelligence have led to the development of ideas about the relationship of cognitive and affective processes. The theoretical analysis of the scientific literature indicates that in modern psychological science there is a problem of multiple concepts and definitions of emotional intelligence. It is proved that there is no consensus among scientists on understanding the essence of emotional intelligence, despite the large amount of research over time. For successful formation and development it is necessary to understand what is behind this concept, so the presented material considers a variety of theoretical approaches to the study of emotional intelligence. Prospects for further research are a more detailed empirical study of the impact of emotional intelligence on various areas of life.

**Key words:** emotional intelligence, scientists, research, thinking, emotions, types of intelligence.

**Вступ.** Проблема вивчення емоційного інтелекту, як не дивно, залишається однією з найбільш актуальних у психології. Сучасний розвиток реформування в Україні освіти нинішнього покоління спрямований на гармонійне зростання особистості. Створення сприятливого освітнього середовища для реалізації кожного – важливе завдання сьогодення. Це питання нерозривно пов'язане з освітніми програмами чи додатковими навчальними заняттями, тобто спрямо-

ване на розвиток саме інтелектуального потенціалу покоління. Проте впливу емоційного інтелекту на інші характеристики особистості приділяють недостатньо уваги, хоча більш широке вивчення цього психологічного феномену є надзвичайно важливим завданням української науки XXI століття.

Вивчення впливу емоційного інтелекту на особистість – важливий вектор дослідження як психологічної науки, так і людства загалом, адже визна-

чення факторів його впливу на життєдіяльність особистості дасть відповіді на чимало запитань. Оновлених досліджень, зокрема, вікових аспектів емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку української психології дуже мало. Це питання потребує детальнішого вирішення не тільки з боку психології, а й загалом. Найголовнішою причиною продовжувати досліджувати емоційний інтелект, на нашу думку, є те, що його вплив на особистість вивчений недостатньо. Це актуальний напрям дослідження, особливо серед українських учених.

**Мета статті** – теоретично проаналізувати поняття «емоційний інтелект» у психології.

**Виклад основного матеріалу.** Можна стверджувати, що поняття «емоційний інтелект» з'явилося в психологічній науці давно, проте дотепер привертає увагу багатьох науковців. Вивчення цього психологічного поняття почалося ще в 1983 році, коли дослідник Говард Гарднер описав перші особливості емоційного інтелекту у своїй відомій монографії "Frames of mind". Учений припустив, що не існує єдиного поняття «інтелект», а є підтипи інтелекту, які значно впливають на життєдіяльність особистості загалом. Отже, на основі власних досліджень Говард Гарднер виділив сім підтипів інтелекту: вербальний, логіко-математичний, просторовий, кінестетичний, музичний та емоційний. Емоційний тип він розділив на внутрішньоособистісний і міжособистісний. Міжособистісний інтелект раніше описували в психологічній літературі, адже це поняття називалося соціальним інтелектом, або соціальною компетентністю. Найголовнішою особливістю було те, що поняття соціального інтелекту характеризувало вміння самої людини взаємодіяти з іншими людьми. На відміну від першого типу внутрішньоособистісний інтелект характеризувався вмінням людини знайти себе, тобто самоактуалізуватися в житті, а також мотивувати себе на досягнення успіху [12].

Такі вчені, як Дж. Мейер і П. Селовеї [13; 14], продовжили вивчати концепцію емоційного інтелекту, яку започаткував Гарднер. Науковці стверджували, що людина, яка володіє емоційним інтелектом, має п'ять основних здібностей. Перша і найголовніша полягає в усвідомленні людиною власних емоцій. Саме ця властивість є провідною в емоційному інтелекті, бо здатність керувати і контролювати власні емоції, регулювати і виявляти їх починається тоді, коли людина розуміє детермінанти виникнення в неї переживань. Адже можливість усвідомити свої особистості змогу краще не тільки впоратися з ними, а й зрозуміти природу виникнення.

Наступну властивість емоційного інтелекту охарактеризували як свідоме управління власними емоціями. Можливість регулювати особисті емоції виявляється у вигляді прагнення заспокоїти самого себе, знизити тривожність, яка виникає, або ж роздратованість чи злість. Особистості, яким не властива така характеристика, постійно перебувають у стані дистресу та прагнуть подолати власні негативні емоції. Особистості, які мають здібності контролювати

і регулювати власні емоції, набагато краще та ефективніше, а також швидше (що найголовніше) долають емоційні стани.

Третій компонент емоційного інтелекту характеризували як змогу мотивувати себе до діяльності, адже він реалізується в прагненнях особистості спрямовувати власні емоції на досягнення мети діяльності, на нові досягнення, на творчу діяльність. Саме тому вважається, що самоконтроль є компонентом прагнення до мотивації досягнення мети. Він реалізується у вигляді здатності відкладати миттєве задоволення заради досягнення більш значущої, однак віддаленої мети. Дослідники вважають, що прагнення особистості і можливість відкладати задоволення миттєвих імпульсів є дуже вагомою підставою її подальшої успішної діяльності.

Щодо четвертого компонента емоційного інтелекту, то він тлумачиться як розпізнавання та розуміння емоцій, які можуть виникати в інших людей. Ця здібність пов'язана з виявленням емпатії, адже люди, які виявляють її, більш чутливі до слабких соціальних ознак, що потрібно враховувати в спілкуванні [2]. П'ятий компонент емоційного інтелекту полягає у вмінні підтримувати доброзичливі відносини із соціумом. Саме він, як не дивно, аналізувався авторами як своєрідне мистецтво позитивного ставлення до інших людей. Це як дуже важлива соціальна навичка, що реалізується у можливості людини впоратися з емоціями, які виникають у процесі взаємодії із соціумом. Цей підтип емоційного інтелекту, досліджений й іншими вченими, називається соціальним. Він визначає не тільки лідерські здібності людини, а і її результативність у міжособистісному спілкуванні, оскільки люди, які мають доволі високий рівень розвинутого соціального інтелекту, можуть упоратися з емоціями, які в спілкуванні з ними виявляють інші люди, і, відповідно, досягти великих успіхів у взаємодії [9].

Продовжуючи дослідження психологічного феномену емоційного інтелекту, науковці Дж. Мейер і П. Селовеї узагальнили визначення емоційного інтелекту, визначивши його як здібність особистості адекватно сприймати, оцінювати та виражати емоції; здатність індивіда породжувати почуття, коли вони сприяють мисленню, розуміти емоції та знання, які стосуються емоцій, а також здібність людини регулювати емоції, сприяючи власному емоційному та інтелектуальному зростанню [15].

Емоційний інтелект, як визначили вчені, дозволяє опрацювати всі види інформації, об'єднати з емоціями, а також використовувати самі емоції для полегшення різних когнітивних процесів та вирішення проблем чи завдань, які є нагальними. Важливим є те, що розвинений емоційний інтелект допомагає самій же людині бути уважною до найменших внутрішніх та зовнішніх змін.

Припускають, що використання навіть негативних емоцій може бути як у власних цілях, так і для керування іншими задля досягнення мети [10, с. 49].

Американський психолог Н. Холл, вивчаючи емоційний інтелект, визначив його як спроможність

розуміти відмінності між позитивними і негативними емоціями і навіть між різними позитивними емоціями, що допомагає налагоджувати конструктивний діалог і взаємини [5]. До складу емоційного інтелекту він уналежнив емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивацію, емпатію, здатність до розпізнавання емоцій інших людей. А от дослідник Р. Бар-Он стверджував, що емоційний інтелект є сукупністю емоційних, особистих та соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища. Він виокремив п'ять складників емоційного інтелекту: 1) пізнання себе, усвідомлення власних емоцій, а також пов'язані з цим упевненість у собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність; 2) навички міжособистісного спілкування на основі емпатії та соціальної відповідальності; 3) здатність до адаптації, гнучкість реагування, конструктивне розв'язання проблем; 4) управління стресовими ситуаціями, контроль за імпульсивністю, стійкість до стресу; 5) переважальний позитивний настрій, щастя, оптимізм [4, с. 32–34].

Психолог Б. Лемберг підкреслює, що «емоційний інтелект – це здатність ідентифікувати, використовувати, розуміти емоції і керувати ними; здатність, яка дозволяє знизити стрес, навчитися ефективному спілкуванню, подоланню перешкод та розв'язанню конфліктів» [16, с. 3].

Щодо емоційного та соціального інтелекту, то серед науковців є різні дослідження з цього питання. Одні вважають емоційний інтелект підструктурою соціального, проте є й інші думки. Емоційний інтелект є ширшим поняттям, а соціальний інтелект – одним із його аспектів, адже в дослідженнях Х. Вайзінгер, Д. Големан, Р.К. Купер, А. Саваф емоційний інтелект вважається фундаментальним фактором успіху людського життя; у працях С. Андерсон, Ф.П. Дін та Дж. Сіаррокі – передумовою психічного та фізичного здоров'я. Роль емоційного інтелекту як фактор продуктивної соціально-психологічної адаптації учнів вивчала С. Дерев'янка; як внутрішньоособистісний фактор ефективної соціалізації молоді – Т. Шемякіна та С. Богомаз; як умова та фактор ефективної контрольної діяльності – А. Петровська, І. Єгоров, Т. Панкова [11].

Увагу дослідників до питань емоційного інтелекту привертає те, що воно гармонізує з ідеями повсякденної психології та розширює наявні наукові результати про різноманітність людських здібностей. Такої думки дотримується вчений Дж. Керролл, адже поняття емоційного інтелекту теоретично відображає ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів. З точки зору практики цей конструкт був розроблений у зв'язку з вивченням успіху людини в різних сферах життя та діяльності. Перспективність та обґрунтованість використання концепції емоційного інтелекту представлено в багатьох роботах, проведених у різних психологічних дисциплінах [8].

Щодо дослідження емоційного інтелекту у вітчизняній психології, то увагу привертають висновки

відомого психолога Л. Виготського, який стверджував, що розвиток емоцій паралельний їх усвідомленню. Згідно з його дослідженнями щодо ізолювання емоцій у людей від інстинктів і перенесення у сферу психічного здоров'я [1, с. 13] отримано такі припущення: 1) більшість людських емоцій є інтелектуально опосередкованими; 2) між емоційним та інтелектуальним процесами мислення є законмірний зв'язок; розвиток емоцій відбувається в єдності з розвитком мислення; 3) емоції беруть участь у регуляції мислення і його мотивації (мотиваційна та емоційна регуляція мислення); 4) емоція – один зі складників мислення [7, с. 54].

Ідея Л. Виготського про взаємозв'язок когнітивних і емоційних процесів детальніше розгорнулася в працях О. Леонтєва, який писав про необхідність розрізняти усвідомлюване об'єктивне значення і особистісний смисл, тобто його значення для суб'єкта. Науковець довів, що мислення має емоційну (афективну) регуляцію, що стало підґрунтям для тих учених, які досліджують проблеми мислення загалом.

Принципу взаємозв'язку афекту й інтелекту дотримувалася і науковиця Б. Зейгарник. Вона зазначила, що не існує такого мислення, яке не пов'язане з мотивами, прагненнями, установками, почуттями людини, тобто особистістю загалом. Явище, предмет, подія можуть у різних життєвих умовах здобувати різний зміст для особистості, хоча знання про них залишаються тими ж. Зміна емоцій, сильні афекти можуть привести до зміни значення предметів і властивостей [3].

Емоційний інтелект інтенсивно досліджують українські науковці. Слід зазначити, що найбільш відомими в цій сфері є такі вчені, як Е. Носенко, Н. Коврига, С. Дерев'янка, М. Шпак, О. Лящ, І. Матійків та ін.

Є різні визначення емоційного інтелекту серед українських науковців. Наприклад, психолог О. Лящ зазначає, що «емоційний інтелект розуміється як інтелектуальна здатність, пов'язана з розумінням і управлінням емоційними виявами особистості» [6, с. 330].

Українські дослідники Н. Коврига і Е. Носенко термін «емоційний інтелект» тлумачать так: «розумність не тільки підіймає нас над нашими пристрастями та слабкостями, а й допомагає скористатись нашими перевагами, талантами та добродійністю» [9, с. 23]. На підставі емпіричних результатів, отриманих у дослідженнях Е. Носенко та Н. Ковриги, нами сформульовано висновок про те, що виявлення емоційного інтелекту опосередковано внутрішніми особливостями особистості, а також визначено п'ять факторів емоційного інтелекту, як-от показники рівня ситуативної та особистісної тривожності, показники рівня самооцінки, толерантності до невизначеності, рівня академічної успішності та характеристики переваг, які досліджувані уналежнили до різних стратегій поведінки [6, с. 330].

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, аналіз наукової літератури вказує на те, що і закордонні, і вітчизняні науковці, які дослі-

джували поняття «емоційний інтелект» у психологічній науці, виділяють його як складний конструкт. Ми схилиємося до думки, що емоційний інтелект – це сукупність розумових здібностей для виявлення, розуміння та контролю емоцій. Це важлива інтегральна характеристика особистості, яка виявляється в її ефективності розуміння емоції, узагальнення змісту, виокремлення емоційного в міжособистісних стосунках, регуляції емоції так, щоб позитивно впливати на когнітивну пізнавальну діяльність та переборювати негативні емоції, які можуть заважати спілкуванню чи перешкоджати досягненню власного успіху. Деякі вчені поняття «емоційний інтелект» визначили як підструктуру соціального, проте воно відрізняється від нього особливою ознакою – охопленням глибоких емо-

цій, які займають важливе місце в особистісному зростанні.

Звичайно, особливість і складність наукових досліджень полягають у тому, що на цьому етапі розвитку психології в Україні немає змістового визначення впливу емоційного інтелекту на певні характеристики і властивості особистості. Така проблематика наявна серед як українських, так і зарубіжних науковців. Незважаючи на суперечність тлумачень науковців, які намагаються поповнити явище новими аспектами, вивчення цього феномену продовжується, що є актуальним і потрібним для науки вектором дослідження. Перспективи подальших досліджень полягають у детальнішому емпіричному вивченні впливу емоційного інтелекту на різні сфери життєдіяльності особистості.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выготский Л.С. Учение об эмоциях: научное наследие. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 6. Москва : Педагогика, 1984. 397 с.
2. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 25–33.
3. Иванова Е.С. Дистанционный интернет-тренажер – новейший способ развития эмоционального интеллекта. *Педагогическое образование*. 2013. № 4. С. 93–97.
4. Иванова И. Основные направления исследования эмоционального интеллекта в отечественной науке и за рубежом. *Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки»* № 3. Ставрополь : СевКавГТУ, 2006. С. 32–33.
5. Лобанов А.П., Подунова О.Н. Социальный интеллект : от Торндайка до Гилфорда. *Социальный интеллект : Проблемы исследования и диагностики* под ред. А.П. Лобанова. Москва : БГПУ, 2003. С. 5–17.
6. Лящ О.П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 22. С. 324–335.
7. Лящ О. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : дис. ... док. наук з псих. : 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2021. 458 с.
8. Мазоха І. Аналіз проблеми емоційного інтелекту як особистісного ресурсу. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи*. 2020. С. 100–104.
9. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 159 с.
10. Опанасюк І.В. Психологічна сутність феномену «емоційний інтелект». Збірник наук. праць : філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника», 2013. Вип. 18. Ч. 1. 213 с.
11. Панкова Т.А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности руководителя. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* № 2(10). 2010. URL: [http:// www.psystudy.ru](http://www.psystudy.ru)
12. Gardner, H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York : Basic Books, 1993. 304p
13. Mayer, J.D. and Salovey, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V. 4. P. 197–208.
14. Mayer, J.D., and Salovey, P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. V. 17. № 4. P. 433–442.
15. Leeper R. Cognitive learning theory. *R. Leeper– In: Learning: theories*. N. Y., 1970. 325 p.
16. Lemberg, B. Emotsionalnyy intellekt. Kak razum obshchaetsya s chuvstvami. *Emotional intelligence. How the mind communicates with feelings*. Saint Petersburg : Vector. 2013.

**Мілютіна К. Л.**

*доктор психологічних наук,  
професор кафедри психології розвитку  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

**Сарри Л. Л.**

*студентка IV курсу  
факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

## **ЧИННИКИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ**

### **FACTORS OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF PERSONALITY UNDER CONDITIONS OF QUARANTINE RESTRICTIONS**

У статті проаналізовано теоретичні дані у вигляді актуальних проблем, досліджень і розробленості понять копінг-стратегій та суб'єктивного благополуччя; досліджено взаємозв'язок між особливостями копінгової поведінки, толерантності до невизначеності та відчуттям суб'єктивного благополуччя осіб різного віку та статі; зіставлено рівень суб'єктивного благополуччя та вираженості копінг-стратегій із показниками віку та соціального статусу. У дослідженні взяли участь 217 осіб обох статей віком від 14 до 60 років із різним соціальним статусом, серед яких були студенти, учні та працевлаштовані. Методи: оновлений Оксфордський опитувальник щастя (Oxford Happiness Inventory), «Способи поведінки, спрямованої на подолання» Річарда Лазаруса та С'юзен Фолкман, методика визначення індивідуального рівня толерантності до невизначеності (Баднера). Проведено регресійний аналіз. Виявлено, що зі збільшенням віку підвищується рівень суб'єктивного благополуччя та навантаженість копінг-стратегії планування вирішення проблеми; найбільш «задоволеними життям» є студенти-психологи, працевлаштовані, працевлаштовані студенти й підприємці. Найменші показники рівня психологічного благополуччя отримали учні та безробітні. У результаті емпіричного дослідження чинників суб'єктивного благополуччя в період пандемії COVID-19 та карантинних обмежень виявлено чинники, які сприяють благополуччю: об'єктивні (вік, працевлаштування та навчання), суб'єктивні (толерантність до невизначеності, копінг-стратегії позитивної переоцінки та планування вирішення проблеми). Негативно впливає на суб'єктивне благополуччя особистості інтолерантність до новизни, нерозв'язності та невизначеності, схильність до таких копінгів, як уникнення і взяття відповідальності. Взяття відповідальності стає неконструктивним копінгом саме в ситуації невизначеності та нерозв'язності.

**Ключові слова:** суб'єктивне благополуччя, копінг, толерантність до невизначеності, пандемія, безробіття.

The article analyzes theoretical data in the form of current issues, research and development of the concept of coping strategies and subjective well-being; the relationship between the characteristics of coping behavior, tolerance for uncertainty and the feeling of subjective well-being of people of different ages and genders; the level of subjective well-being and the severity of coping strategies were compared with indicators of age and social status. The study involved 217 people of both sexes aged 14 to 60 with different social status, including students, pupils and employees. Methods: updated Oxford Happiness Inventory, Richard Lazarus and Susan Faulkman's Behavioral Behaviors, Badner's Individual Level of Tolerance for Uncertainty. Regression analysis was performed. It was found that: with age, the level of subjective well-being and the burden of coping strategy planning to solve the problem increases; the most "satisfied with life" are students-psychologists, employed, employed students and entrepreneurs. Students and the unemployed received the lowest indicators of psychological well-being. An empirical study of the factors of subjective well-being during the COVID-19 pandemic and quarantine restrictions revealed the following factors that contribute to well-being: objective (age, employment and training); subjective (tolerance for uncertainty, coping strategies of positive reassessment and planning to solve the problem). Intolerance to novelty, insolubility and uncertainty, tendency to such copings as avoidance and acceptance of responsibility negatively affect the subjective well-being of the individual. Accepting responsibility becomes unconstructive coping precisely in a situation of uncertainty and unresolved situation.

**Key words:** subjective well-being, coping, tolerance for uncertainty, pandemic, unemployment.

**Вступ.** Тема стресу та його подолання наразі є однією з найактуальніших, адже люди вже більше року перебувають в умовах карантинних обмежень у зв'язку з COVID-19. Велика кількість стимулів (особливо зі ЗМІ та соціальних мереж), постійно впливаючи на мозок людини, виснажують нервову систему та призводять до фізичної втоми, викликають тривожність та роздратування. Такий стиль життя веде до зниження кількості психологічних ресурсів, що дозволяють успішно долати життєві труднощі та погіршує якість життя. Поведінка, спрямована на вирішення

подібних проблем, зветься копінгом, що з англійської перекладається як «подолання». Очевидно, що для «подолання» потрібен ресурс (зокрема, толерантність особистості до невизначеності). Коли індивід перебуває в постійному дистресі, що накопичується та знижує здатність до конструктивного копіngu, у хід ідуть несвідомі захисти та дезадаптивні способи подолання, що позначається на відчутті суб'єктивного благополуччя.

Над дослідженнями окремих аспектів окресленої проблематики працювали такі вчені, як А. Адлер,



Г. Айзенк, Г.О. Балл, А. Бандура, С.Д. Максименко, А. Маслоу, В.О. Моляко, В.І. Осьодло, Ж. Піаже, К. Роджерс, Н.В. Родіна, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, О.В. Тімченко, Т.М. Титаренко та ін. Дослідники впродовж багатьох років вивчали цю проблему, враховуючи доцільність, гнучкість, спрямованість та усвідомлюваність того чи іншого способу реагування. Таким чином, копінги були поділені на адаптивні та дезадаптивні, такі, що полягають у застосуванні стратегії емоційної регуляції, поведінкового компонента чи когнітивного перетворення. Вивчення сутності психологічної адаптації особистості та природи копінг-поведінки було і залишається одним із найактуальніших напрямів наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів.

У дослідженні ми спробуємо визначити, чи характерний зв'язок толерантності до невизначеності, напруження копінгових стратегій, що спрямовані на перетворення одного з компонентів особистості: поведінкового, емоційного чи когнітивного, з відчуттям суб'єктивного благополуччя; чи можуть особливості поведінки, спрямованої на подолання стресу зв'язку з COVID-19, бути пов'язані з відчуттям щастя, задоволеності життям.

**Метою дослідження** є виявлення особливостей толерантності до невизначеності та копінгової поведінки серед людей різних вікових категорій та статевих належностей, наявності зв'язку між набором домінантних стратегій подолання стресу та відчуттям суб'єктивного благополуччя в умовах карантинних обмежень у зв'язку з COVID-19.

Проблема копінгу привертає увагу сучасних вітчизняних та закордонних дослідників. Її орієнтована теорія подолання стресу, що базується на психоаналізі, розроблялася в працях Н. Хайма, де копінг трактується в термінах динаміки Еґо як один із засобів психологічного захисту, який використовується для послаблення напруження [1, с. 7].

У цьому ж руслі міркує Ф.Е. Василюк, який трактує процес подолання складних життєвих обставин як «вдале» переживання, відокремлюючи його від «невдалого», під яким розуміє психологічний захист [2].

А.Г. Маклаков [3] вважає, що значні ресурси для опирання стресу зумовлені особливими особистісними диспозиціями людини. Особистісні диспозиції можуть впливати на процеси копінг-поведінки і бути механізмом, за допомогою якого індивід буферно впливає на стресові події. Таким чином, А.Г. Маклаков вважає копінг-поведінку адаптаційним потенціалом людини.

Ще один напрям вивчення пов'язаний із дослідженням проактивності, тобто з вивченням копінгу, спрямованого на подолання стресу до початку дії стресогенного фактора. Іншими словами, зусилля людини через цілепокладання й увявлення про можливі труднощі спрямовані на накопичення ресурсів. Засновниками цього підходу є Е. Грінгласс і Р. Шварцер [4]. У сучасному світі «копінг» визначають як «поведінкові і когнітивні зусилля, що реалізуються

індивідами, щоб упоратися з вимогами в ситуаціях взаємодії людини і середовища». У подоланні стресу люди використовують один із таких підходів, як спрямованість на оцінку, на проблему, на емоції.

Як зазначають Н.А. Сирота і В.М. Ялтонський [5, с. 76], якщо до виникнення теорії копінгу увага вчених була зосереджена на стресі як такому, то ця теорія дозволила сконцентрувати дослідницьку і практичну увагу на тому, як люди долають стрес.

Пандемія COVID-19 збільшила зацікавлення в копінг-стратегіях поведінки в умовах карантинних обмежень, Valoran, T. Erick [8] звертають увагу, що когнітивні копінги сприяють адекватному поводженню особистості. Враховуючи рекомендацію ВОЗ, студенти дотримуються ідеї щодо вакцини проти COVID-19, хоча значний відсоток деяких студентів виявив недовіру. Alfawaz, A. Nanan, et al. [6] виявили зниження благополуччя в період пандемії. Під час карантину COVID-19 серед академічної спільноти були поширені гострі розлади психічного здоров'я. Міцність сімейних зв'язків (як механізм подолання) була важливою для збереження психічного благополуччя, особливо в жінок. Тривалість карантинних обмежень дозволяє простежити динаміку психологічного благополуччя. Так, Sønderkov, Kim Mannemar, et al. [12] виявили, що відбувається адаптація до нових умов і зниження тривожності під час другої хвилі пандемії. Caffo, Ernesto, Francesca Scandroglio and Lisa Asta [9] підкреслюють, що інтолерантність до невизначеності та наявності розладів особистості є чинниками психологічного неблагополуччя в період карантинних обмежень. У таких пацієнтів самотність і відсутність рутини могли поставити під загрозу їхнє самопочуття та погіршити стан. Зважаючи на тимчасове закриття або обмеження місцевих служб підтримки, це населення та їхні терапевтичні потреби не отримували належної допомоги та уваги. До того ж під час надзвичайної ситуації більшість зусиль лікарень спрямовувались на боротьбу з COVID-19, тому багато послуг, включно зі службами психічного здоров'я та особистим спілкуванням, були призупинені (окрім невідкладних ситуацій). У багатьох випадках це призвело до тимчасового припинення лікування та консультування людей, які потребують допомоги, зокрема дітей та молоді, та серйозних наслідків. Однак деякі служби психічного здоров'я погодили онлайн-модель допомоги, щоб продовжувати надавати підтримку своїм пацієнтам.

Anglim, Jeromy, and Sharon Hogwood [7] вважають, що зв'язок між особистістю та благополуччям не був істотно змінений пандемією, хоча були помічені невеликі теоретично важливі відмінності. Зосереджуючись спочатку на подібності, результати підтверджують важливість особистості для добробуту. Це показує, що настрої людей (навіть в екстремальних обставинах) залежить більше від особистості, ніж від загального досвіду пандемії. Це також свідчить про те, що вплив особистості та пандемії є адитивними. Іншими словами, якщо людина має високий нейротизм, низьку екстраверсію та низьку

толерантність до невизначеності, вона почуватиметься гірше, а також пандемія COVID, як правило, призводить до зниження добробуту (незалежно від особистості). Khodarahimi Siamak, Ghadampour Ezatolah, Karami Amir досліджували суб'єктивне благополуччя в літніх осіб [11]. Результати показали, що духовність, благополуччя та нетерпимість до невизначеності пояснюють 60% варіацій щастя в літніх людей. Але результати відкинули роль статі в прогнозуванні щастя в цьому дослідженні. Felsman Peter, Gunawardena Sanuri, Seifert Colleen M. [10] пропонують займатися театральною майстерністю з метою підвищення толерантності до невизначеності та копінг-стратегій. У двох експериментах ( $n=74$ ,  $n=131$ ) учасники вимірювали дивергентне мислення, толерантність до невизначеності та афективного самопочуття до і після 20-хвилинних вправ імпровізації або відповідного контрольного стану (включно із соціальними взаємодіями). Імпровізаційний театральний тренінг (як засіб покращення психологічного здоров'я) дає переваги без негативної стигми та труднощів у доступі до інших терапевтичних заходів. Ці результати підтверджують його популярне використання за межами театру для покращення соціальних та особистих взаємодій в умовах пандемії.

Але не було достатньо досліджено вияви та зв'язки між цими параметрами в українських респондентів.

**Емпірична база дослідження.** До вибірки ввійшли 217 респондентів, із яких 148 осіб жіночої статі, 68 – чоловічої, віком від 14 до 60 років.

Застосовано **методи діагностики:** оновлений Оксфордський опитувальник щастя (Oxford Happiness Inventory), «Способи поведінки, спрямованої на подолання» Річарда Лазаруса та С'юзен Фолкман, методика визначення індивідуального рівня толерантності до невизначеності (Баднера); **математично-статистичні:** метод кореляційного аналізу та описової статистики.

**Результати.** У дослідженні взяли участь 66 працевлаштованих осіб (30,8%), 57 студентів психологічних спеціальностей (26,6%), 31 працевлаштований студент (14,5%), 19 учнів (8,9%), 18 підприємців (8,4%), 14 студентів, що навча-

ються на психологів (6,5%), 8 непрацевлаштованих осіб (3,7%) та один пенсіонер (0,5%). Респондентів розподілили на 7 груп за віком:

- 20–24 роки – 110 осіб (51,4%);
- 17–19 років – 54 особи (25,2%);
- 25–32 роки – 24 особи (11,2%);
- 14–16 років – 10 осіб (4,7%);
- 41–50 років – 8 осіб (3,7%).

Під час роботи нами проаналізовано середні значення суб'єктивного благополуччя для кожної вікової категорії, соціального статусу та статі. Ми отримали такі результати (Рис. 1).

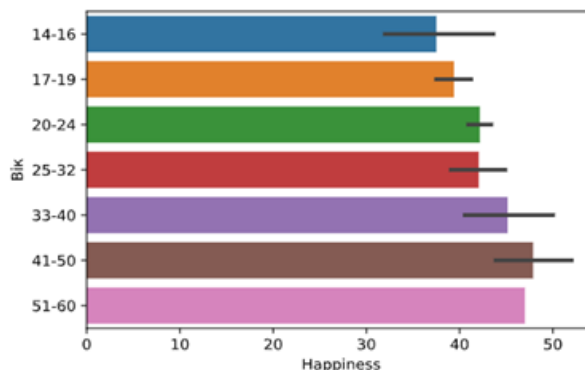


Рис. 1. Гістограма залежності вікової категорії й середнього значення суб'єктивного благополуччя з позначеним розкидом значень

Таким чином, можемо вказати на деяке підвищення рівня суб'єктивного благополуччя зі збільшенням віку. Виявлено достовірні кореляційні зв'язки між віком та суб'єктивним благополуччям, слабку позитивну кореляція ( $0,225$ ,  $p \leq 0,01$ ). Це може бути пов'язано з більш інтенсивним впливом на благополуччя інших чинників.

Методика Баднера вивчає параметр інтолерантності до невизначеності. Так, у нашому дослідженні виявлено суттєвий вплив інтолерантності до невизначеності з благополуччям:  $-0,261$  ( $p \leq 0,01$ ) з інтолерантністю до нерозв'язності,  $-0,216$  ( $p \leq 0,05$ ) з інтолерантністю щодо невизначеності,  $-0,298$  ( $p \leq 0,01$ ) з інтолерантністю. Отже, чим більшою є непереносимість невизначеності, тим більшого стресу вона зазнає в ситуаціях типу пандемії коронавірусу, яка

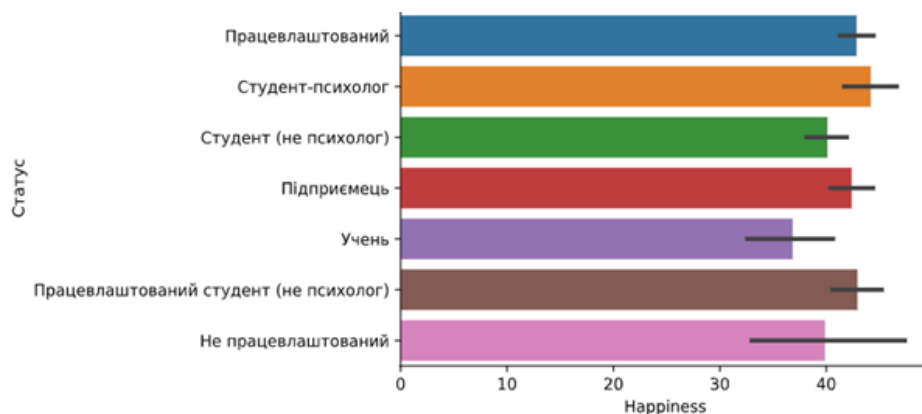


Рис. 2. Гістограма залежності соціального статусу й середнього значення суб'єктивного благополуччя з позначеним розкидом значень

є для більшості населення суб'єктивно новою, невизначеною та не залежить від зусиль самої людини. З віком та отриманим життєвим досвідом інтолерантність дещо знижується, але це стосується вікової групи до 51 року. Якби в дослідженні брали участь особи похилого віку, то вони б, можливо, продемонстрували зростання інтолерантності до невизначеності, що пов'язано з інертністю психічних процесів у похилому віці.

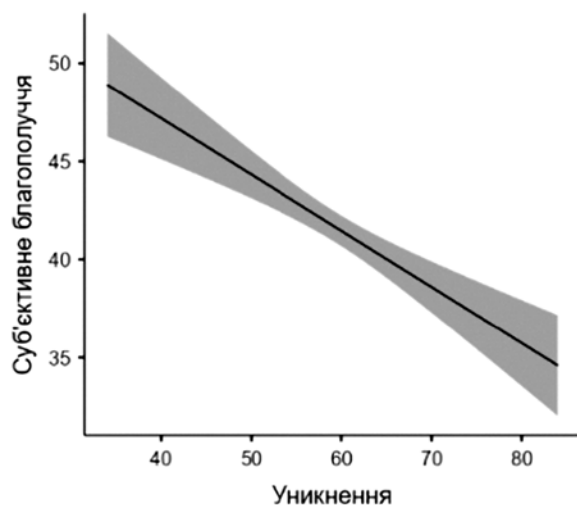
Також існує слабкий зв'язок між соціальним статусом респондентів та благополуччям, що відображено на рис. 2.

Помітною є тенденція, що соціальне благополуччя є одним із суттєвих чинників суб'єктивного: люди, які працюють, навчаються, займаються власною справою, почуваються краще за безробітних.

Для перевірки гіпотези про детермінованість відчуття суб'єктивного благополуччя вираженістю низки копінгових стратегій проведено багатфакторний лінійний регресійний аналіз. Так, виявлено, що напруженість чотирьох стратегій подолання стресу визначає рівень суб'єктивного благополуччя. Результат регресійного аналізу представлено на рис. 3.

Estimated Marginal Means

Уникнення



Estimated Marginal Means - Уникнення

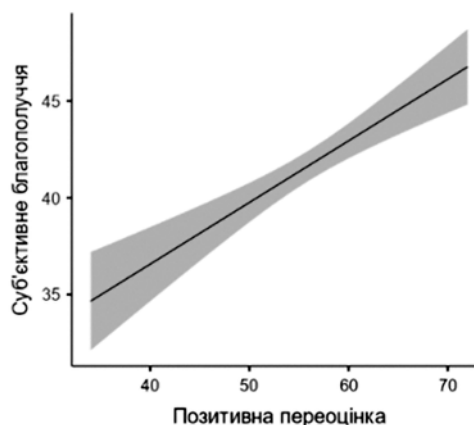
Уникнення	Marginal Mean	SE	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
50.5 <sup>*</sup>	44.2	0.599	43.0	45.4
59.4 <sup>μ</sup>	41.6	0.395	40.8	42.4
68.3 <sup>*</sup>	39.1	0.599	37.9	40.3

Рис. 3. Вплив копінг-стратегії уникнення на рівень суб'єктивного благополуччя

Серед них є такі: уникнення, позитивна переоцінка, планування вирішення проблеми і взяття відповідальності. До того ж найвагоміший внесок до показника відчуття задоволеності життям

робить вираженість стратегії позитивної переоцінки та уникнення. Копінги позитивної переоцінки і планування вирішення проблеми частіше використовують респонденти з високим рівнем суб'єктивного благополуччя, тоді як використання стратегій уникнення і взяття відповідальності характерні для випробовуваних із низьким рівнем суб'єктивного благополуччя (рис. 4).

Позитивна переоцінка



Estimated Marginal Means - Позитивна переоцінка

Позитивна переоцінка	Marginal Mean	SE	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
47.3 <sup>*</sup>	38.9	0.622	37.7	40.1
55.9 <sup>μ</sup>	41.6	0.395	40.8	42.4
64.5 <sup>*</sup>	44.4	0.622	43.1	45.6

Note. <sup>\*</sup> mean - 1SD, <sup>μ</sup> mean, <sup>\*</sup> mean + 1SD

Рис. 4. Вплив стратегії позитивної переоцінки на суб'єктивне благополуччя

Таким чином, отримані результати дають змогу стверджувати, що показник суб'єктивного благополуччя зростає за умов збільшення вираженості копінгів позитивної переоцінки і планування вирішення проблеми, а також зниження напруженості стратегій уникнення і взяття відповідальності.

Отримані в нашому дослідженні результати узгоджуються з опублікованими в сучасних наукових статтях, присвячених зв'язку копінг-стратегій, толерантності до невизначеності та суб'єктивного благополуччя.

**Висновки.** У результаті емпіричного дослідження чинників суб'єктивного благополуччя в період пандемії COVID-19 та карантинних обмежень виявлено такі чинники, які сприяють благополуччю:

- об'єктивні (вік, працевлаштування та навчання),
- суб'єктивні (толерантність до невизначеності, копінг-стратегії позитивної переоцінки та планування вирішення проблеми).

Негативно впливає на суб'єктивне благополуччя особистості інтолерантність до новизни, нерозв'язності та невизначеності, схильність до таких копінгів, як уникнення і взяття відповідальності.

Взяття відповідальності стає неконструктивним копінгом саме в ситуації невизначеності та нерозв'язності.

Перспектива подальших досліджень полягає у вивченні стратегій соціальної адаптації особистості в період пандемії COVID-19.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. Москва, 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления психических ситуаций). Москва : Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
3. Маклаков А.Г. Психологические механизмы поведения типа А у молодых людей в период адаптации к длительным психоэмоциональным нагрузкам. *Психологический журнал*. Москва, 1993. № 6. С. 86–95.
4. Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности. Москва. *Клиническая и специальная психология*. 2018. Том 7, № 3. С. 192–211. ISSN: 2304-0394. Текст: Электронный. doi: 10.17759/psyclin.2018070312
5. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Проблемы подростковой адаптации с позиций профилактики и психотерапии личностных и поведенческих расстройств и зависимости от психоактивных веществ. Москва : Фонд «Система профилактических программ», 2007. 325 с.
6. Alfawaz, Hanan A., et al. Psychological well-being during COVID-19 lockdown: Insights from a Saudi State University's Academic Community. *Journal of King Saud University-Science*, 2021, 33.1: 101–262.
7. Anglim, Jeromy, and Sharon Horwood. "Effect of the COVID-19 pandemic and big five personality on subjective and psychological well-being". *Social Psychological and Personality Science* 12.8. 2021: 1527–1537.
8. Baloran, Erick T. "Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during COVID-19 pandemic". *Journal of loss and trauma* 25.8 (2020): 635–642.
9. Caffo, Ernesto, Francesca Scandroglio, and Lisa Asta. "Debate: COVID-19 and psychological well-being of children and adolescents in Italy". *Child and adolescent mental health* 25.3.2020: p. 167–168.
10. Felsman Peter; Gunawardena Sanuri; Seifert Colleen M. Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being. *Thinking Skills and Creativity*, 2020, 35: 100632.
11. Khodarahimi, Siamak; Ghadampour, Ezatolah; Karami, Amir. The Roles of Spiritual Well-being and Tolerance of Uncertainty in Prediction of Happiness in Elderly. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 2021, 37.2: 371–377.
12. Sønderskov, Kim Mannemar, et al. Increased psychological well-being after the apex of the COVID-19 pandemic. *Acta neuropsychiatrica*, 2020, 32.5: 277–279.

## ПРОБЛЕМА ЩАСТЯ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ М. ГРОТА

## THE PROBLEM OF HAPPINESS IN THE PSYCHOLOGICAL HERITAGE OF M. GROT

Статтю присвячено дослідженню проблеми щастя в психологічній творчості видатного вітчизняного психолога Миколи Яковича Грота. У статті вперше проаналізовано працю М. Грота «Основи морального обов'язку» на предмет дослідження феномену щастя.

Проблема щастя вкрай важлива для сучасного українського суспільства та потребує комплексних психологічних досліджень (як емпіричних, так і теоретичних).

Історико-психологічні дослідження надзвичайно актуальні для сучасної психологічної науки як в Україні, так й у світі загалом, бо вони дозволяють систематизувати наукові знання та допомогти психології подолати наукову кризу.

Автором проаналізовано причини того, чому ім'я видатного психолога М. Грота штучно «забуте» та недооцінене вітчизняною психологічною наукою.

Доведено, що психологію та психологічні дослідження потрібно відділяти від типів світогляду, які панують у суспільстві в ту чи іншу епоху та впливають майже на всі домінуючі сфери життєдіяльності людства. Психологічна наука «відірвалася» від реального життя з реальною людиною, бо психологи ХХ ст. дотримувалися матеріалістичного типу світогляду («марксизм-ленінізм»), згідно з яким матерія первинна, та відкидали наукові ідеї психологів-ідеалістів, серед несправедливо забутих імен котрих є ім'я видатного вітчизняного психолога-ідеаліста Миколи Яковича Грота (1852–1899).

Мета статті – дослідити психологічні ідеї феномену щастя в науковій творчості М. Грота.

Для позначення двох видів щастя (за М. Гротом) автором запропоновано такі два авторські поняття, як «дефіцитарне щастя» (Д-щастя), яке використовують для позначення фізіологічних потреб організму, та «буттєве щастя» (Б-щастя), яке виявляється у формі блаженства аналогічно до виокремлених Д-мотивів і Б-мотивів А. Маслоу.

Автор доходить висновку, що психологічні ідеї щастя в науковій спадщині М. Грота полягають у тому, що воно розуміється як критерій психологічного здоров'я особистості. Для кожної психічно здорової особистості нормально хотіти бути щасливою. Людина мотивована пошуком особистого щастя. Тобто щастя – це вроджена психологічна потреба, яка позасвідомо вимагає свого задоволення.

**Ключові слова:** щастя, особистість, історія психології, М. Грот, наукова творчість.

The article is devoted to the study of the problem of happiness in the psychological heritage of the outstanding Ukrainian psychologist Mykola Grot. The article for the first time analyzes the work of M. Grot "Fundamentals of moral duty" to study the phenomenon of happiness.

The problem of happiness is more acute than ever and relevant for modern Ukrainian society and requires comprehensive psychological research, both empirical and theoretical. Historical and psychological researches are extremely relevant for modern psychological science both in Ukraine and in the world, because they allow to systematize scientific knowledge and help psychology to overcome the scientific crisis.

The author analyzes the reasons why the name of the famous psychologist M. Grot was artificially "forgotten" and underestimated by domestic psychological science.

It is proved that psychology and psychological research should be separated from the types of worldview that prevail in society in a given era and affect almost all the dominant spheres of human life. Psychological science therefore "broke away" from real life with a real, living person, because psychologists of the XX century mostly adhered to the materialist type of worldview ("Marxism-Leninism"), according to which matter is primary and rejected the scientific ideas of idealist psychologists, among the unjustly forgotten names which are the name of the outstanding domestic psychologist-idealist Nikolai Yakovlevich Grot (1852–1899).

The purpose of the article is to explore the psychological ideas of the phenomenon of happiness in the scientific work of M. Grot.

To denote the two types of happiness according to M. Grotto, the author proposed two authorial concepts: deficient happiness (D-happiness) to denote the physiological needs of the body and existential happiness (B-happiness), which manifests itself in the form of bliss by analogy with selected D-motives and B-motives of A. Maslow.

The author concludes that the psychological ideas of happiness in the scientific heritage of M. Grot consist in the fact that happiness is understood as a criterion of psychological health of the individual. It is normal for every mentally healthy person to want to be happy. A person is motivated by the search for personal happiness. That is, happiness is an innate psychological need that unconsciously demands its satisfaction.

**Key words:** happiness, personality, history of psychology, M. Grot, scientific creativity.

**Постановка проблеми.** Сучасний психолог повинен розуміти, що кожна людина хоче щастя. Видатний український науковець Микола Грот у своїй праці «Підстави морального обов'язку» говорить:

«Людина прагне до щастя і намагається уникнути страждань» [2, с. 11].

Чому клієнт звертається за допомогою до психолога? Можна дати багато пояснень, але одним із

головних є те, що людина нещаслива, їй хочеться щастя і вона не хоче страждати від своїх випробувань, бід та відчаю.

Якщо це так, то чому сучасна психологія таку велику увагу приділяє дослідженню вищих пізнавальних психічних процесів, математичній обробці психологічних тестів тощо (звісно, це все теж необхідно проводити для розвитку психологічної науки), однак так мало зупиняється на реальній людині – особистості з її людськими потребами, бажаннями, прагненнями, мріями та унікальним і неповторним внутрішнім світом? Гіпотетично ми вважаємо, що відповідь на це питання міститься в історії психології. Адже саме історія психології, як зазначає М. Бойправ, є «важливим джерелом одержання психологічних фактів, пізнання законів, з'ясування принципів, логіки побудови науки, розуміння способів її розвитку, зумовленості тих чи інших пояснень тощо» [1, с. 4].

Психологію та психологічні дослідження потрібно відділяти від типів світогляду, які панують у суспільстві в ту чи іншу епоху та впливають майже на всі сфери життєдіяльності людства. Психологічна наука «відірвалася» від реального життя з реальною людиною, бо психологи ХХ ст. дотримувалися матеріалістичного типу світогляду («марксизм-ленінізм»), згідно з яким матерія первинна, та відкидали наукові ідеї психологів-ідеалістів, серед несправедливо забутих імен котрих є ім'я видатного вітчизняного психолога-ідеаліста Миколи Яковича Грота (1852–1899).

Так, у своїй праці «Діяльність. Свідомість. Особистість» О. Леонтьєв писав: «На початку 20-х рр. вченими нашої країни вперше висунуто вимогу свідомо будувати психологію на основі марксизму. Таким чином, саме радянські вчені відкрили Маркса для світової психологічної науки.

Спочатку завдання створення марксистської психології розумілися як завдання критики ідеалістичних філософських поглядів, що панували в психології, і внесення в неї деяких положень марксистської діалектики. Характерною щодо цього була назва опублікованого в 1926 р. нового підручника з психології, написаного К.М. Корніловим, «Підручник психології, викладеної з точки зору діалектичного матеріалізму» [3, с. 17].

Отже, ім'я видатного психолога М. Грота було штучно «забуте» та недооцінене вітчизняною психологічною наукою саме через «цензуру» та марксистсько-ленінський, матеріалістичний світогляд більшості українських психологів від 20 років ХХ ст. і до наших днів.

Ми не можемо з цим погодитися та вважаємо, що сучасна психологічна наука повинна відмежовуватися від будь-якого світогляду та спиратися на факти, психологічні відкриття, тому варто зняти табу з творів психології ідеалізму та досліджувати наукову творчість несправедливо забутих психологів минулого, серед котрих є і постать Миколи Яковича Грота.

Однією з унікальних тем, яку розкриває у своїй психологічній спадщині М. Грот, є проблема щастя,

тому саме до неї ми хочемо звернутися в цьому дослідженні.

**Мета статті** – дослідити психологічні ідеї феномену щастя в науковій творчості М. Грота.

**Результати теоретичного дослідження.** Як зазначає BBC News Україна, 15 січня 2021 року стало відомо, що Україна ввійшла до п'ятірки найбільш нещасливих країн у світі (за результатами міжнародного опитування Gallup International). «Серед 41 країни, де проводилося дослідження, Україна ввійшла в п'ятірку найбільш нещасливих країн світу. Позаду лишивши тільки такі країни, як Північна Македонія, Гана, спецадміністративний район Китаю Гонконг і Вірменія» [7].

Отже, проблема щастя вкрай важлива для сучасного українського суспільства, потребує комплексних психологічних досліджень (як емпіричних, так і теоретичних).

Що ж таке щастя та як воно розуміється в психологічній науці? За А. Фернхемом, щастя в психології розуміється як «стан благополуччя, задоволеності, душевного спокою або наповнення. Це щось, що пов'язане із задоволеністю життям або відсутністю психологічного стресу. ... Терміном, який найчастіше вживають дослідники (для позначення щастя – *Н.П.*), є «суб'єктивне благополуччя» [6, с. 61]. Можна погодитися з автором. Отже, відчуття щастя в кожного суб'єктивне, адже те, що для однієї людини може сприйматися як щастя, для іншої може бути нещастям (і навпаки). На наше суб'єктивне сприйняття щастя впливає наш тип особистості.

Для дослідження феномену щастя ми взяли наукову працю М. Грота «Підстави морального обов'язку» [2].

За М. Гротом, «жодна діяльність людини, зокрема моральна, не може мати інших підстав, крім прагнення людини до приємних відчуттів та почуттів і відрази від неприємних. Тому марно намагатися усунути з етики (як керівництва етичною поведінкою людини) всякий евідемонізм, тобто єдиноможливий принцип щастя і блаженства, яким тільки і може керуватися у своїй діяльності жива істота» [2]. Отже, загальна жага людиною власного щастя не може розглядатися як свідчення її аморальності чи егоїзму. Також бажання щастя не є ознакою проблеми розвитку моральної сфери особистості і розглядається як норма.

У кожної людини уявлення про щастя різне, бо, на думку М. Грота, «у людини є дві природи: одна природа нижча, тваринна, нерозумна, індивідуальна, тому й егоїстична; інша – вища, власне людська, розумна, загальна, тому й ворожа егоїзму і чистому індивідуалізму. Так, доступне людині щастя може бути двояким» [2, с. 14].

За М. Гротом, «двоїстість природи людини проходить через усі сфери її існування і відбивається у двоякому (почасти протилежному одне одному) порядку її розумових, вольових і чуттєвих відправлень. У сфері думки перебувають індивідуальні, обмежені простором і часом сприйняття, уявлення

та поняття, які протилежні загальним, непорушним і вічним ідеям та ідеалам. У сфері волі особистості – тимчасові, скороминущі потяги і бажання, які протилежні загальнолюдським постійним і незмінним прагненням до істини, краси, добра, свободи вічності. У сфері почуття – тимчасові і скороминущі насолоди і задоволення, пов'язані з тваринною природою людини, протилежні сукупності почуттів ідеальних, власне людських, що впливають зі сприйняття краси, істини і добра, і з'єднаних з усвідомленням здійснення цих начал у нас самих і поза нами у світі, пульс якого дотиково б'ється в нашому ідеальному і загальному самопочутті» [2, с. 14].

Отже, якщо природа людини двоїста і має свою тваринну та суто людську форми, то (за М. Гротом) є такі два види людського щастя, які людина може обирати: 1) тваринне; 2) людське – блаженство [2, с. 14]. «Обидві форми щастя несумісні одна з одною, бо є протилежними. Сили людини обмежені. Тому всяке свідоме прагнення і дія в напрямі задоволення потреби тваринного щастя неминуче відволікає силу людини від прагнень і дій, які приводять до задоволення потреби в щасті духовному, власне людському. Так, виникає неминуча боротьба потягу двоякого порядку і глибоке страждання при спробах поєднання несумісного» [2, с. 14–15], – говорить М. Грот.

Тваринне щастя (ми його позначатимемо Д-щастям) виявляється у бажанні постійно задовольняти лише фізіологічні потреби, як-от їжа, розваги, матеріальне благополуччя, комфорт тощо. Ми тут убачаємо аналогію з ієрархією потреб піраміди А. Маслоу, який говорить, що потребами, «які вважають відправною точкою теорії мотивації, є так звані фізіологічні потяги. ... Без сумніву, фізіологічні потреби домінують над усіма іншими. Більш конкретно це означає, що основною мотивацією людини, якій надзвичайно бракує найважливішого в житті, будуть фізіологічні потреби, а не будь-які інші. Людина, яка потребує їжі, безпеки, любові та поваги, багатиме їжі сильніше, ніж усього іншого» [5, с. 60–61].

Інший, найвищий, суто людський вид щастя (ми будемо його називати Б-щастям, тобто буттєвим щастям) відрізняється від Д-щастя тим, що воно є станом, подібним до «блаженства духовного, ідеального, ворожого всякому обмеженню умовами часу і простору, індивідуального тваринного існування загалом» [2, с. 15].

Коли Д-щастя є егоїстичним за своєю природою, то Б-щастя, за М. Гротом, не містить егоїзму, бо базується на моральних цінностях людини. Отже, М. Грот не погоджується з постулатами детермінізму та вважає, що людина обирає ту чи іншу форму щастя залежно від розвитку її моральнісної сфери особистості. «Тільки так можна пояснити, чому моральна діяльність передбачає не лише боротьбу проти будь-якого егоїзму, чуттєвості, розрахунку особистої користі та благоденства, а й повне самозречення тваринної особистості, тобто не тільки готовність людини зазнавати всіляких страждань,

пов'язаних із її обмеженою тваринною природою, а й повну готовність до пожертви в ім'я вищого духовного блага, якщо потрібно, навіть самим індивідуальним життям як тимчасовою та випадковою формою буття того загального початку, який становить сутність та основу ідеального існування особистості» [2, с. 15], – зазначає М. Грот.

Таким чином, Б-щастя, на відміну від Д-щастя, полягає не лише в постійному гедонізмі, тобто безупинній насолоді, а й в елементарному аскетизмі, здатності людини відчувати біль та страждання в земному житті, вміти мужньо терпіти випробування, не втрачаючи відчуття внутрішнього блаженства. Цю тезу підтверджує М. Грот такими словами: «Справжнє благо особистості – у зреченні своєї тваринної відокремленості, в усвідомленні себе ланкою і втіленням загального, цілого, вічного. У здійсненні цього усвідомлення і лежить те щастя і блаженство, яке становить справжню основу моральної поведінки людини, а отже, і її морального обов'язку. Не варто боятися ідеального евідемонізму, за якого щастя є все-таки справжньою метою діяльності людини, адже це не те щастя, яке дається швидкоминучими тваринними насолодами, а те, яке полягає в повному самозреченні особистості, тобто в акті її власного жертвопринесення (символічного – *Н.П.*), і за якого в хвилини радості втілюється вічність (бо вічність є відсутністю часу, а не його безкінечністю)» [2, с. 17–18]. Іншими словами, ідеальним носієм Б-щастя, за М. Гротом, є православний святий, монах та аскет, який, зрікаючись своєї тваринної природи, відчуває стан блаженства без кінця [2, с. 18].

Чому людина відчуває себе нещасливою? Бо вона втратила віру і перестала відчувати вічність. Без віри в безсмертя власної особистості людина не може бути щасливою на землі. І в цій тезі полягає важливість та актуальність для сучасної психології психологічних ідей М. Грота, які дозволяють подивитися на психологічну природу людини по-новому. «Для цього вищого духовного акту (Б-щастя – *Н.П.*) взагалі немає часу, адже для нього вічність дана в теперішньому так, що майбутнє, потойбічне блаженство обіцяє вже не нагороди і не збільшення теперішнього щастя, а лише можливе, але не потрібне для справжнього абсолютного задоволення продовження. Буде це продовження чи не буде – питання віри» [2, с. 18], – говорить М. Грот.

**Висновки й перспективи.** Отже, психологічна ідея щастя в науковій спадщині М. Грота полягає в тому, що щастя розуміється як критерій психологічного здоров'я особистості. Для кожної психічно здорової особистості нормально хотіти бути щасливою. Людина мотивована пошуком особистого щастя. Тобто щастя – це вроджена психологічна потреба, яка позасвідомо вимагає свого задоволення.

За М. Гротом, щастя має такі дві форми: Д-щастя (дефіцитарне) у формі комплексу фізіологічних потреб та Б-щастя (буттєве) (аналогічно до виділених Д-мотивів і Б-мотивів А. Маслоу [4]), яке вимагає віри, любові до людей, переживання вічності (так і хочеться назвати «пікові переживання» у термінології

А. Маслоу), здатності до аскетизму та відчуття блаженства. Людина обирає ту чи іншу форму щастя залежно від розвитку її моральної сфери особистості.

Продовжуючи психологічну ідею щастя М. Грота, хочемо зазначити, що однією з важливих ознак Б-щастя є любов. Людина, яка не вміє чи не хоче любити інших людей, не може стати щасливою.

Ми не можемо повністю погодитися з М. Гротом щодо вільного вибору особистості між Б-щастям та Д-щастям. Існує детермінізм. Якщо людина на мінімальному рівні не буде задоволена на рівні фізіологічних потреб (їжа, сексуальне задоволення, тощо), то в неї не виникатиме потреба в Б-щасті. Тільки за умов мінімального задоволення Д-щастям, людина, зважаючи на особистісний розвиток та розвиток моральної сфери власної особистості, обирає та починає хотіти Б-щастя.

Перспективою наших подальших теоретичних досліджень творчої спадщини М. Грота є аналіз таких психологічних ідей психолога:

- душа як предмет психології;
- теорія почуттів та пізнавальних процесів;
- психологічна концепція сновидінь;
- проблема розвитку експериментального методу в психології тощо.

Також наше дисертаційне дослідження з історії психології на тему «Психологічні ідеї в науковій спадщині М.Я. Грота (1852–1899 рр.)» передбачає дослідження життєвого шляху та творчих етапів розвитку науковця. Одні із завдань наших подальших досліджень – дослідити перспективи розвитку філософсько-психологічних ідей М. Грота в сучасній психології та здійснити рефлексію наукового вкладу М. Грота в історію психології XIX ст.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойправ М.Д. Микола Якович Грот – видатний учений і педагог другої половини XIX століття / *Вибрані психологічні твори*. Упоряд., передм., прим. М.Д. Бойправ. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. С. 4–9.
2. Грот М.Я. Основания нравственного долга / *Вибрані психологічні твори*. Упоряд., передм., прим. М.Д. Бойправ. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. С. 10–22.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер.-е изд., Москва : Смысл : Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
4. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. Перевод О. Чистякова под ред. В. Данченко. URL: [http://www.bim-bad.ru/docs/maslow\\_toward\\_a\\_psychology\\_of\\_being.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_toward_a_psychology_of_being.pdf) (дата звернення: 26.03.2021).
5. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 352 с.
6. Furnham A. 50 ideas you really need to know. Psychology. London, 2012. 262 с.
7. Україна увійшла до п'ятірки найбільш нещасливих країн у світі. BBC News Україна. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/news-55673127> (дата звернення: 20.10.2021).



## МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 616.896-053.6-085.851

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.7>

**Бурлачук Л. Ф.**

*доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри клінічної психології  
Київського інституту сучасної психології та психотерапії*

**Лисенко І. П.**

*доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри клінічної психології  
Київського інституту сучасної психології та психотерапії*

**Діденко С. В.**

*кандидат медичних наук, доцент,  
доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

### РОЛЬ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ У РОЗВИТКУ АВТОБІОГРАФІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ

#### THE ROLE OF THE LIFE SCENARIO IN THE DEVELOPMENT OF AUTOBIOGRAPHIC MEMORY

У статті розкрито сутність поняття «автобіографічна пам'ять» (АП) як специфічної мнемічної системи, яка значним чином відрізняється у людей різного віку та статі залежно від індивідуального життєвого досвіду та «життєвих сценаріїв». АП визначається як власне уявлення про загальні або особливі події та факти, пройдений відрізок життєвого шляху. Дослідження АП дозволяють виявити структурні та функціональні закономірності, що не властиві іншим видам пам'яті, та отримати нові для психологічної науки фундаментальні знання, які сприяють відповіді на питання про універсальність тих законів роботи пам'яті, які дотепер вважалися загальними для всіх мнемічних процесів особистості, пов'язаних з подіями життя. Поняття «культурний життєвий сценарій» дає змогу зрозуміти, що сценарність особистого минулого посилюється в процесі онтогенетичного розвитку і соціалізації дитини. Проте більшість значущих подій, про які згадує доросла людина, представляючи історію свого життя, входять у зміст типового життєвого сценарію. Проблема вивчення АП перебуває на стику дослідження особистості і пам'яті та дозволяє знайти нові ракурси їх вивчення. АП є базисом самосвідомості особистості, а її закономірності пов'язані не тільки з мотиваційно-смысловими, емоційними процесами та когнітивними процесами, а і з життєвими сценаріями. Проведений аналіз довів, що АП має специфічні, властиві тільки цьому виду пам'яті функції і закономірності, суб'єктивне відображення пройденого людиною відрізка життєвого шляху, актуалізацію автобіографічних значущих подій і станів, якими визначається самоідентичність особистості. У статті розглянуті види життєвих сценаріїв та наданий аналіз їх ролі у розвитку автобіографічної пам'яті у жінок та чоловіків різного віку, вікових та статевих відмінностей вивчення особливостей АП.

**Ключові слова:** автобіографічна пам'ять, життєвий сценарій, вік, психодіагностика, самоідентичність особистості, Я-концепція.

The article reveals the essence of the concept of autobiographical memory (AP) as a specific mnemonic system, which differs significantly in people of different ages and genders, depending on individual life experiences and "life scenarios". AP is defined as one's own idea of general or special events and facts of the past segment of life. Research AP reveals structural and functional patterns not inherent in other types of memory, and gain new fundamental knowledge for psychological science, which helps to answer the question of the universality of those laws of memory, which until now were considered common to all mnemonic processes personalities associated with life events. The concept of "cultural life scenario" makes it possible to understand that the scenario of the personal past is amplified in the process of ontogenetic development and socialization of the child. However, most of the significant events that an adult mention when presenting the story of his life are included in the content of a typical life scenario. The problem of studying AP is at the intersection of the study of personality and memory and allows you to find new perspectives on their study. AP is the basis of self-consciousness of the individual, and its patterns are associated not only with motivational-semantic, emotional processes and cognitive processes, but also with life scenarios. The analysis proved that AP has specific functions and patterns inherent only in this type of memory, subjective reflection of the segment of life passed by man, actualization of autobiographical significant events and states that determine the identity of the individual. The article considers the types of life scenarios and provides an analysis of its role in the development of autobiographical tents for women and men of different ages, age and gender differences in the study of the characteristics of AP.

**Key words:** autobiographical memory, life scenario, age, psychodiagnostics, self-identity, self-concept.

**Вступ.** Постановка питань про те, які події і ситуації формують життєвий шлях людини і як будується репрезентація минулого, вимагає звернення до психологічної структури, відповідальної за формування, підтримання та розвиток самосвідомості особистості в особливому вимірі – автобіографічній пам'яті. Автобіографічна пам'ять (АП) визначається як вища мнемічна функція, організована за смисловим принципом, що оперує з особистісно віднесеним досвідом [1; 2].

Одним з найбільш значущих підходів до вивчення АП є соціокультурний підхід [3; 4; 5; 6]. Згідно з роботами дослідників цього напрямку, АП є онтогенетичним новоутворенням, яке має культурно специфічні форми, що розвиваються у соціальній взаємодії. На тему соціальної зумовленості АП проведено безліч досліджень, результати яких відображають важливість батьківської участі і заохочення спогадів дитини, а також значимість для становлення цілісної автобіографії уявлень про типовий зміст «розкладу подій життя».

Поняття «культурний життєвий сценарій» було введено в проблематику вивчення АП Д. Бернтсеном і Д. Рубінім [3]. За результатами крос-культурних досліджень щодо уявлень про життєві сценарії було зроблено висновок, що сценарність особистого минулого – універсальний феномен (варіації не є значущими), прояв якого посилюється в процесі онтогенетичного розвитку і соціалізації дитини. Так, якщо вона в дитячих спогадах ще представлена слабо, то вже 15-річні підлітки під час виконання інструкції написати есе про своє майбутнє життя включають у нього до 60% сценарних подій [6]. Проте більшість значущих подій, про які згадує доросла людина, представляючи історію свого життя, входять у зміст типового життєвого сценарію [7].

Функціональний репертуар АП складається в процесі онтогенетичного розвитку, в якому визначальними виступають комунікативні функції, які формуються за допомогою мовної взаємодії дитини і дорослого. Емпірично показано, що заохочення до детальних розповідей сприяє збільшенню доступності особистого минулого для суб'єкта, а звернення до конкретного епізоду з певною метою, заохочення вибірковості спогадів, навпаки, призводить до ускладнень у роботі з минулим досвідом [8]. Таким чином, на початкових стадіях розвитку АП діти запозичують модель поведінки до автобіографічного досвіду, яку їм презентують батьки. Дитина не стільки згадує епізод минулого сама, скільки відтворює розповідь батьків про цей епізод. Чим краще повторюється розповідь, тим більше це заохочує батьки, що підсилює мотивацію дитини імітувати ту вербальну форму, яку їй транслують дорослий. У разі партнерських відносин у ситуації спільної побудови автобіографічного оповідання стимулюється не проста репродукція, а власна активність у відтворенні епізоду минулого. У дитини виробляється власна позиція стосовно розповіді, здатність оцінювати істинність спогадів.

Від комунікативних функцій АП виокремлюються саморегуляційні і прагматичні функції. Най-

більш пізніми є екзистенційні функції, що вимагають достатнього рівня зрілості особистості [1; 2]. У результаті у суб'єкта формується систематизована історія власного життя – «суб'єктивна картина життєвого шляху».

Емпіричні дослідження показують, що здатність суб'єкта створювати зв'язні наративи розвивається до пізнього підліткового віку [6; 7; 8]. АП кристалізується в єдину історію, яка організована за певними правилами, в ній містяться як ідея саморозуміння, пояснення себе, так і ідея прогнозування і антиципації майбутніх подій. На такому етапі розвитку АП змінюється джерело мотивації звернення молодшої людини до минулого досвіду. Від зовнішнього спонукання згадувати життєві події, що відбулися, підліток переходить до внутрішніх детермінант відтворення автобіографічного матеріалу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Культурні життєві сценарії як соціальні зразки організації минулого досвіду виступають специфічними для АП засобами розвитку. Різноманіття конкретних культурних життєвих сценаріїв, узагальнення яких є джерелом індивідуалізації АП, збирається в три загальні категорії: типовий сценарій, сімейний сценарій, медійні сценарії.

Оскільки типовий сценарій – це культурно зумовлене семантичне знання, воно присутнє навіть у тих представників соціальної групи, які ніколи не пережили подій, що включаються у сценарій. Крім властивої типовому сценарію абстрактності, слід підкреслити соціальну бажаність подій, що входять до нього, що видається цілком зрозумілим фактом: люди вважають за краще прогнозувати наступ позитивних подій та ігнорувати оцінку ймовірності негативних («думати про хороше і не думати про погане»). Отже, типові сценарії парадоксальним чином не відображають звичайне життя, а презентують її бажаний варіант.

Одним з дискусійних питань є детермінація опосередкування АП типовим сценарієм життя. Зарубіжні дослідники безпосередньо пов'язують зміст автобіографії і послідовність дій сценарію [3; 4]. Таким чином, розвиток АП зумовлюється використанням низки взаємодіючих соціокультурних засобів.

Засвоєння сімейного сценарію розуміється як представленість у пам'яті людини значущих подій життя своїх батьків, близьких родичів (це інформованість про те, як жили предки, знання сімейних архівів).

Різновидом медійного сценарію є літературний життєвий сценарій, який містить сукупність уявлень суб'єкта про можливу подієвість життя, моделі і ідеали поведінки почерпнутих з власне культурних (у вузькому розумінні цього поняття) джерел, таких як кінематограф, театр, література, ЗМІ тощо. Літературні сценарії є варіантами проживання життя, осмислені шкальною особистісною позицією і майстерністю письменника. Відповідно, в такому виді культурного життєвого сценарію типове в житті передається автором як індивідуальне (як правило,

підкреслюється унікальність долі літературного героя). Найбільш багатим матеріалом для експлікації літературних сценаріїв є твори класичної романної форми. Жанр роману передбачає розповідь про тривалі життєві періоди персонажів, нерідко читач отримує можливість простежити долі героїв від їх народження до смерті, а іноді в романі представлене життя декількох поколінь. У такому контексті роман є найбільш сценарним літературним жанром.

**Метою** дослідження стало вивчення ролі життєвого сценарію у розвитку автобіографічної пам'яті у жінок та чоловіків різного віку, вікових та статевих відмінностей вивчення особливостей АП. Задля цього вибірці досліджуваних з віковим діапазоном від 18 до 59 років (яку потім було поділено на дві, згідно з класифікацією ВОЗ – осіб молодого (18–44 роки) та середнього (45–59) віку), до якої увійшли як жінки, так і чоловіки, було запропоновано методики відтворення та інтерпретації подій власного життя, а також опитувальник «Функції автобіографічної пам'яті».

У ході аналізу даних було виявлено, що за комунікативною функцією тільки група чоловіків молодого віку має показники низького рівня (48% мають низький рівень за цією функцією і лише 16% – високий), усі інші групи мають показники на середньому рівні (44% досліджуваних у кожній групі мають високий рівень, низький – у 12–24% досліджуваних). Також взагалі у двох групах чоловіків (молодого та середнього віку) комунікативна функція АП значно менше виражена, ніж у двох групах (молодого та середнього віку) жінок. Аналогічно у групі людей молодого віку вона також виражена менше, ніж у людей середнього віку.

Саморегуляційна функція мала високі показники в усіх групах досліджуваних за винятком групи жінок молодого віку, ця група мала показник на середньому рівні. Прагматична функція, як у групі чоловіків, так і у групі жінок різного віку, перебувала на середньому рівні. Більше 40% досліджуваних у 4 основних групах мали показники на високому рівні, низькі показники спостерігалися у 36% досліджуваних. Лише в групі чоловіків молодого віку однакова кількість досліджуваних мали показники високого та низького рівня – по 44%.

За шкалою поліфункціональності група жінок молодого віку мала показники на високому рівні (76% досліджуваних мали високий рівень, тільки 8% – низький). Групи чоловіків та жінок середнього віку мали середній рівень за цим показником. Найнижчі показники спостерігалися у групі чоловіків молодого віку – 60% досліджуваних мали низький рівень, 24% – високий.

Саморегуляційна функція була менш значущо вираженою у групі молоді порівняно з людьми середнього віку. Дуже цікавою є значущість відмінностей за зрілістю АП: більш вираженою зрілість АП відзначалась у групі молоді порівняно з людьми зрілого віку, що підтверджується домінуванням зрілості АП у групі юнаків над групою жінок зрілого віку та дівчат над тією ж групою.

Найбільша кількість показників значущості спостерігалася у показнику поліфункціональності. Знаючи більші показники були відзначені в групі жінок молодого віку, ніж у групах жінок середнього віку. У групі юнаків спостерігалися менші показники поліфункціональності, ніж у групі жінок зрілого віку (незначущо).

Таким чином, можна сказати, що основні виявлені функції АП – комунікативна, прагматична, саморегуляційна – перебувають на середньому рівні та досить активно використовуються в усіх групах досліджуваних. Комунікативна функція використання автобіографічних спогадів є більш притаманною групам жінок та людей середнього віку. Саморегуляційна функція частіше використовується у групі молоді, ніж у людей середнього віку. Поліфункціональність була більш вираженою у групі жінок загалом. Згідно з показниками поліфункціональності АП, для чоловіків різного віку та жінок середнього віку звернення до своїх спогадів є досить важливим, для жінок молодого віку це не було дуже значущим. Таким чином, наші дані підтверджують теорії щодо того, що АП реалізується як вища психічна функція і розвивається в онтогенезі пізніше за інші види пам'яті. Знайдені вікові відмінності поліфункціональності АП підтверджують це теоретичне положення і показують, що з віком відбувається кристалізація функціонального стилю АП.

Метою методики відтворення та інтерпретації подій власного життя є збір автобіографічних спогадів досліджуваних. Усім групам досліджуваних було запропоновано написати три найважливіші події життя. У разі виникнення питань у досліджуваних інструкція не пояснювалась. Після написання трьох подій досліджуваним пропонувалося провести ранжування за значущістю для них відтворених подій: найважливіше поставте на 1 місце, потім визначте 2 і 3. Таким чином стало можливим отримати показники відношення до подій власного життя.

У результаті було проаналізовано 240 подій з усіх груп досліджуваних та за допомогою контент-аналізу було виділено 5 видів відтворення подій:

1) вказування події – відтворення факту самої події. Без будь-якого її опису (наприклад, «шлюб», «народження дітей», «подорож до іншої країни» тощо);

2) вказування події з аргументацією – відтворення факту події та аргументація причин звернення події або аргументація важливості такої події для досліджуваного (наприклад, «Мій вступ до ВНЗ, адже це було найважливішим для мене в той момент» тощо);

3) подія-спогад – відтворення в описі своїх емоцій, переживань, вражень та думок на момент здійснення події, опис подробиць та характеристик події (наприклад, «Пам'ятаю, мені було десь 7 років, я був так вражений смертю своєї бабусі... Нічого не розумів на той момент, але пам'ятаю безпорадність матері та метушню навкруги» тощо);

4) міркування – відтворення своїх думок без вказування чіткої події (наприклад, «кохання – найліпше

відчуття у світі, коли людина знаходить свою другу половинку, це є незабутньою та радісною подією всього життя»);

5) подія-стимул – відтворення події та вказування на її стимулюючу дію на подальше життя (наприклад, «смерть батька. Ця подія стала для мене поштовхом для продовження справи його життя»).

Аналізуючи отримані дані за всіма групами досліджуваних, можна стверджувати, що найбільш поширеним видом відтворення спогадів є згадування подій з аргументацією, що було більш характерним для жінок.

Найменш поширеним було згадування подій-стимулів та відтворення міркувань за вибраною темою. Це було притаманним для всіх груп досліджуваних. Хоча доволі поширеним є і звичайне вказування події, особливо серед чоловіків, чоловіки молодого віку просто вказують на подію значущо частіше, ніж жінки молодого віку.

Також поширеними були власні події-спогади, що було більш характерним для людей молодого віку. Події-спогади жінки зрілого віку відтворюють значущо частіше, ніж чоловіки зрілого віку.

Усі відтворені події було проаналізовано за темами цих спогадів та було виділено 11 основних тематичних груп:

1) батьківська родина: теми народження братів/сестер/небожів, шлюб братів/сестер, переїзд родини в інший дім/місто, смерть родичів, автокатастрофа (із членами сім'ї) тощо;

2) власна родина: теми власного шлюбу, зміни прізвища, народження дитини, розірвання шлюбу тощо;

3) особисте життя: теми власного народження, закоханості/першого побачення, першого сексуального досвіду, свободи, змінення релігійних переконань, здоров'я тощо;

4) прагнення та досягнення: теми самоствердження, досягнення, власної неперевершеності, життєвого призначення тощо;

5) навчання: теми вступу/закінчення школи, вступу/закінчення ВНЗ, інших видів навчання;

6) робота: теми вступу на роботу, першої зарплатні, звільнення;

7) тема армії;

8) тема суспільно-політичного життя (політичних подій);

9) теми вільного часу: подорож, спілкування з іншими, покупки, спорт, свята, пригоди, відпочинок;

10) тема смерті: смерть родичів, хвороба, автокатастрофа;

11) ема народження: власне народження, народження родичів, народження власних дітей.

Найбільш поширеними темами серед усіх груп досліджуваних було виявлено теми родини (власної та батьківської), особистого життя, навчання та теми проведення вільного часу.

Серед групи жінок частіше траплялися теми, які були пов'язані із власною родиною та навчанням, а в групі чоловіків – теми власної родини та особис-

того життя. Для групи людей середнього віку тема власної родини була найбільш поширеною (їй віддавалося більше 40% усіх спогадів) та траплялася значущо частіше, ніж у молоді. Серед людей молодого віку майже однаково траплялися теми особистого життя та навчання. Це можна пов'язати з тим, що люди відтворюють теми, яким приділяється більше часу та уваги у тому чи іншому віці (міжособистісне спілкування та учбово-професійна діяльність з провідною діяльністю у молодому віці, а родина є найбільш типовим середовищем життя людини зрілого віку). Найменше уваги у всіх групах досліджуваних приділялося темі суспільно-політичного життя.

Окремими темами були виділені теми смерті та народження. Остання відзначалася часто у людей зрілого віку. Тема смерті також була більш поширеною серед людей зрілого віку, що може бути пов'язане з тим, що протягом життя люди частіше стикалися зі смертю (родичів, друзів або близьких), ніж молодь.

Незважаючи на різноманітні теми, які траплялися у спогадах, найчастіше події власного життя оцінювалися досліджуваними позитивно або нейтрально, тобто частіше згадувалися приємні або нейтральні події стосовно досліджуваного. Загалом, люди зрілого віку не були схильні вживати яскраві, емоційно забарвлені слова та вирази у відтворенні подій власного життя. Водночас люди молодого віку використовували позитивний та нейтральний опис подій власного життя, що може бути пояснено як небажання викривати свої емоції перед незнайомою людиною, так і тим, що (як було зазначено вище) найчастіше згадуються події з аргументацією, які здебільшого виключають можливість опису емоційного стану або оцінки події: використовується більш логічне, раціональне викладення інформації.

Усі досліджувані не вказували на давність своїх спогадів (давність спогадів неможливо встановити у 29–57% досліджуваних); особливо це спостерігалось в групі людей середнього віку (52,3%). Події теперішнього часу майже не вказуються досліджуваними у всіх групах (від 0 до 2,7% досліджуваних вказували на теперішні події). Істотні відмінності спостерігалися серед групи людей молодого та зрілого віку: молодь згадувала більше подій недавнього минулого (47,5%), ніж люди середнього віку. Істотних відмінностей серед чоловіків та жінок не було виявлено.

**Висновки.** Проблема вивчення АП перебуває на стику дослідження особистості і пам'яті та дозволяє знайти нові ракурси їх вивчення. АП є базисом самосвідомості особистості, а її закономірності пов'язані не тільки з мотиваційно-смысловими, емоційними процесами та когнітивними процесами, а і з життєвими сценаріями.

Проведений аналіз довів, що АП має специфічні, властиві тільки цьому виду пам'яті функції і закономірності, суб'єктивне відображення пройденого людиною відрізка життєвого шляху, актуалізацію автобіографічних значущих подій і станів, якими визначається самоідентичність особистості.

Було виявлено, що найбільш поширеним видом відтворення спогадів є згадування подій з аргументацією; цей вид є більш характерним для жінок, аніж для чоловіків. Найменш поширеним є згадування подій-стимулів та відтворення міркувань. Найбільш поширеними темами серед усіх груп досліджуваних були теми родини (власної та батьківської), особистого життя, навчання та прове-

дення вільного часу. Найчастіше події власного життя описувалися досліджуваними позитивно або нейтрально. Позитивний окрас траплявся частіше у подіях, відтворених дівчатами; у юнаків, жінок та чоловіків зрілого віку переважав нейтральний окрас. Люди зрілого віку частіше згадували події давнього минулого та не вказували на давність подій порівняно з молоддю.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Нуркова В.В. Автобиографическая память как проблема психологического исследования. *Психологический журнал*. Том 17. № 2. 1996. С. 16–29.
2. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. Москва : Изд-во УРАО, 2000. С. 50–45.
3. Rubin D.S., Wetzler S.E., Nebes R.D. Autobiographical memory across the adult lifespan / Ed. by D.S. Rubin. Cambridge : Cambridge University Press, 1986, p. 57–89.
4. Johnson M.K., Hashtroudi S., Lindsay D.S. Source Monitoring. *Psychological Bulletin*, 1993. Vol. 114. P. 3–28.
5. Fitzgerald J.M. Vivid Memories and the Reminiscence Phenomenon: the Role of a Self-Narrative, *Human Development*. 31, 1988.
6. Fromhold F., Larsen S.F. Autobiographical Memory in Normal Aging and Primary Degenerative Dementia (Dementia Of Alzheimer Type). *Journal of Gerontology*, 46, 3, 1991.
7. Strogman K.T., Kemp S. Autobiographical Memory for Emotion. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1991 (May), Vol. 29.
8. Robinson J.A. Autobiographical Memory. In: *Aspects of Memory*. 1992.

## СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.944.4:796.085](045)

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.8>

**Воляннюк Н. Ю.**

*доктор психологічних наук, професор,  
завідувачка кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

**Ложкін Г. В.**

*доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

**Колосов А. Б.**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
доцент кафедри психології  
Вінницького соціально-економічного інституту університету «Україна»*

### ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ СТРЕС СПОРТИВНОЇ КОМАНДИ

#### SPORTS TEAM ORGANIZATIONAL STRESS

Статтю присвячено розгляду проблеми організаційного стресу в спортивній команді. У психології спорту виділяють ряд понять, які суголосні зі стресом: змагальний стрес, стрес надмірних фізичних навантажень, організаційний стрес. Ці поняття близькі, але не синонімічні. Змагальний стрес виникає як реакція на суперництво. Стрес фізичних навантажень пов'язаний із надмірним фізичним напруженням. Організаційний стрес виникає внаслідок негативного впливу на спортсмена особливостей команди, у якій він перебуває. Проведене дослідження дало змогу розкрити зміст організаційного стресу спортивної команди. Автори, посилаючись на різні дослідження, організаційний стрес трактують як комплексний стан спортивної команди, детермінований факторами підвищеної напруженості, який ускладнює її ефективне функціонування в цілому. Як особливий психологічний феномен організаційний стрес проявляється у зниженні інтегрованості в роботу спортивної команди її членів. Фактори, що викликають різноманіття проявів організаційного стресу в команді, розглянуті на трьох рівнях: груповому, особистісному й зовнішньому. Групові (командні) зумовлені міжособистісним спілкуванням спортсменів і їхнім становищем у команді. Особистісні викликані психологічними проблемами окремого спортсмена. Зовнішні пов'язані з особливостями управління командою (клубом) і соціальним середовищем. Позитивна чи негативна значущість цих факторів обумовлена психологічними установками спортсменів і тренерів, а також глибиною розуміння ними феномена організаційного стресу. Дія факторів організаційного стресу висуває особливі вимоги до особистісних ресурсів спортсмена, виснаження чи втрата яких є первинним тригером, що запускає стресову реакцію команди загалом. Розвиток організаційного стресу спортивної команди має складну та багатогранну обумовленість, пов'язану з динамічністю організаційного середовища, яким є спорт.

**Ключові слова:** організаційний стрес, напруженість, спортивна команда, міжособистісна взаємодія, особисті ресурси, рольова невизначеність, міжособистісний конфлікт, ефект інтерференції.

The article is devoted to the analysis and generalization of disparate facts about the phenomenon of organizational stress in a sports team. In the psychology of sports, a number of concepts related to stress are distinguished: competitive stress, stress of high physical exertion, organizational stress. These concepts are close, but not synonymous. Competitive stress arises as a reaction to rivalry. Stress of physical activity is associated with exorbitant physical stress. Organizational stress arises from the negative impact on the athlete of the characteristics of the team in which he is located. The study allowed to reveal the content of the organizational stress of the sports team. Referring to various studies, the authors define it as a complex state of a sports team, determined by factors of increased tension and hindering its effective functioning as a whole. As a special psychological phenomenon, organizational stress manifests itself with a decrease in the integration of its members into the work of the sports team. The article formulates a provision on classifying the activities of athletes as a group of professions in the innovation sphere and the possibility of considering factors that cause a variety of manifestations of organizational stress in a team at three levels (group, personal, external). Group (team) level explained due to interpersonal communication of athletes and position in the team. Personal level is caused by the psychological "problems" of the athlete. External level associated with the characteristics of the management of the team (club) and social environment. The positive or negative significance of these factors is due to the psychological attitudes of athletes and coaches, as well as their deep understanding of the phenomenon of organizational stress. The action of organizational stress factors imposes special requirements on the athlete's personal resources, the depletion or loss of which is the primary trigger that begins the stress response of the team as a whole.

**Key words:** organizational stress, tension, sports team, interpersonal interaction, personal resources, role uncertainty, interpersonal conflict, interference effect.

**Вступ.** В останні роки поняття організаційний стрес усе частіше зустрічається в спеціальній літературі вітчизняних і зарубіжних авторів. Це засвідчує важливість вивчення проблем, пов'язаних із підвищенням напруження для успішного виконання діяльності й збереження здоров'я персоналу сучасних організацій. Незважаючи на ясність прагматичного контексту його застосування, у змістовому плані цей термін залишається мало розробленим. Найчастіше поняття «організаційний стрес» використовується як близьке за значенням таким дефініціям, як «робочий стрес», «трудоий стрес», «професійний стрес», які докладно розглянуті в роботах В.О. Бодрова [1], Кері Л. Купер, Філіпа Дж. Дейва, Майкла П. О'Драйсколла [2], Л.О. Китаєва-Смик [3], А.Б. Леонової, А.С. Кузнєцової [4], В.Б. Рябова [5], А.Є. Янковської, А.Н. Корнетова, Н.А. Корнетова, Н.В. Корнетова, Н.В. Казанцева [6], Chen Wei-Qing, Wong Tze Wai, Yu Ignatius Tak-Sun [7], М.Т. Matteson, J.M. Ivancevich [8] та ін.

Це дає можливість скласти цілісне уявлення про предметну галузь вивчення стресу. Водночас не менш важливе значення має вивчення специфіки прояву стресу залежно від змісту діяльності колективного суб'єкта. Стрес колективного суб'єкта, яким є організація у вигляді спортивної команди, робочої бригади, екіпажу літака тощо, має свої особливості. Насамперед фізіологічні, емоційні, когнітивні процеси та поведінка протікають не ізольовано, а значною мірою перекривають один одного [9].

Крім того, організаційний стрес як особливий психологічний феномен проявляється при зниженні інтегрованості в роботу організації її учасників (членів). Вона відображається в таких індикаторах: згуртованості членів колективу, взаємних зобов'язаннях, відповідальності, узгодженості й ефективності їхніх дій; усвідомленні членами колективу спільності цілей і цінностей організації; згоді працівників із виконуваними організаційними ролями та прийнятими нормами; прийнятті працівниками наявних в організації міжособистісних дистанцій у відносинах; рівні самовіддачі персоналу під час вирішення організаційних завдань; реакціях на невдачі.

По суті, інтегрованість характеризує силу та стійкість організації, а її зниження супроводжується можливими проблемними ситуаціями, деструкцією діяльності, негативними емоціями, фізичним і психологічним напруженням організаційної чи професійної природи [10]. Особливості механізмів регулювання такого стану дають змогу віднести його до категорії психологічного стресу.

Термін «стрес» широко використовують як у психологічній науці, так і в низці галузей знань, саме тому в нього вкладається кілька смислів, що різняться з точки зору причин його виникнення, механізмів розвитку, особливостей прояву й наслідків. На рівні свідомості стрес варто розглядати як те, що має для людини сенс; на рівні особистості – як те, що може бути пов'язане із загрозою цінностям; на рівні діяльності – як проблеми реалізації життєвих і про-

фесійних смислів; на рівні поведінки – як утрату здатності розуміти сенс і цінність своїх дій [11].

Стрес поєднує велике коло питань, пов'язаних із зародженням, проявами та наслідками впливів зовнішнього середовища, конфліктів, складного та відповідального середовища, виробничого завдання, небезпечної ситуації. Головна тенденція, що простежується в освоєнні психологією поняття стресу, полягає в запереченні неспецифічності ситуацій, що породжують напруження. Неабияка вимога середовища викликає стрес, а лише та, що оцінюється як загрозна, яка порушує адаптацію [11], контроль [12]. Стрес є реакцією не стільки на фізичні властивості ситуації, скільки на особливості взаємодії між особистістю й соціальним оточенням [13]. Це переважно продукт наших когнітивних процесів, способів мислення й оцінки ситуацій, знання власних можливостей, стратегії поведінки. І в цьому закладено розуміння того, чому умови виникнення та характер прояву стресу в одній людини не є обов'язково тими ж для іншої, чому соціальне оточення й організація змінюють якість та інтенсивність взаємодії людей, створюють стресогенні ситуації різної складності та змісту.

Різні аспекти стресу є предметом досліджень у багатоманітних галузях психологічної науки. Аналіз робіт [1–3] з психології стресу свідчить про те, що основна увага приділялася особистісним особливостям реагування на стрес і, вочевидь, недостатньо зверталася увага на стресові взаємодії, які відбуваються між індивідом та умовами соціального середовища.

Організаційний стрес проявляється в напруженні адаптаційних механізмів особистості, при високих фізичних і психічних навантаженнях у відповідь на проблемну організаційну ситуацію в певній соціальній структурі, а також пошуком нових неординарних рішень у форс-мажорних обставинах. Основною причиною організаційного стресу є наявність внутрішніх конфліктів між вимогами з боку керівництва та фізичними й психологічними можливостями суб'єктів.

У психології спорту виділяють низку понять, які пов'язані зі стресом: змагальний стрес, стрес надмірних фізичних навантажень, організаційний стрес [10]. Ці поняття близькі, але не синонімічні. Змагальний стрес виникає як реакція на суперництво. Стрес фізичних навантажень пов'язаний із надмірним фізичним напруженням. Організаційний стрес виникає внаслідок негативного впливу на спортсмена особливостей команди, у якій він перебуває. Суб'єктивне переживання такого стресу призводить до того, що спортсмен полишає команду, порушуючи її зіграність. Розвиток організаційного стресу має складну та багатогранну обумовленість, пов'язану з динамічністю організаційного середовища, яким є спорт.

**Метою статті** є конкретизація групової, особистісної та зовнішньої детермінації проявів організаційного стресу в спортивній команді.

**Виклад основного матеріалу.** Організаційний стрес спортивної команди в контексті дослідження розглядається як комплексний стан, який визначається факторами підвищеної напруженості, що переживається колективним суб'єктом та ускладнює його ефективне функціонування в цілому. Особливості прояву організаційного стресу залежать від безлічі факторів, пов'язаних як із тренувальною і змагальною діяльністю, так і від факторів, які не залежать від неї. Вони діють на спортсменів не лише вибірково, а й здатні комплексно впливати на спортивну команду загалом. Виявлення факторів організаційного стресу передбачає встановлення їх джерел і природи походження з урахуванням специфіки тренувальної та змагальної діяльності спортивної команди.

Необхідність урахування факторів організаційного стресу під час дослідження колективного суб'єкта діяльності підкреслюють більшість авторів [1–8; 12]. Варто зазначити, що виявити всі фактори організаційного стресу в спортивній команді дуже важко. Реальніше визначити й обґрунтувати лише їхні групи. Це пояснюється декількома причинами: по-перше, більшість організаційних стресів запускається як загальними факторами, так й індивідуальними; по-друге, організаційний стрес конкретної спортивної команди може мати різні причини виникнення. Кількість факторів, що враховуються, досить велика. Як наслідок, їх коректна класифікація складна процедура, оскільки вимагає всебічного врахування різних змінних.

Ураховуючи, що низка дослідників [10; 14; 15; 16; 17; 18] відносять діяльність спортсменів до групи професій інноваційної сфери, фактори, що викликають різноманітність проявів організаційного стресу в команді, можна розглядати на трьох рівнях (таблиці 1).

Зазначені стрес-фактори мають низку особливостей: є невід'ємними характеристиками спортивної діяльності, тому прогнозованими; вимагають підтримувати високу інтенсивність функціонування психіки й самоконтролю; мають високу особистісну значущість, входять до системи професійних та особистісних цінностей; можуть змінити життєдіяльність спортсмена; обумовлюють особисту залученість і відповідальність; навіть за сприятливого вирішення можливі відстрочені наслідки. Зазначимо, що позитивна чи негативна значущість цих факторів обумовлена психологічними установками спортсменів і тренерів, а також глибиною розуміння ними феномена організаційного стресу.

Високі фізичні та психічні навантаження, що викликають стрес, змінюють не тільки характер функціональної та психологічної активності людини, а і її ставлення до того соціального середовища, у якому вона знаходиться. Це позначається на міжособистісному спілкуванні спортсменів у команді. Взаємодія помітно змінюється, коли стрес виникає в більшості членів команди.

Виділяють два підходи до оцінки активності спілкування під час стресу. Прибічники першого підходу

[8; 16; 19] розглядають зміни у формах, видах, спілкування людей, апіорі вважаючи, що стрес позначається на цій взаємодії (взаємопротидії, взаємопідтримці, взаємосприйнятті).

Апологети другого [3; 20; 21] розглядають зміну активності спілкування людей при стресі як власне стрес, тобто як неспецифічний прояв адаптаційно-захисної активності членів команди. Активність інтегрує поведінку окремих людей у загальне напруження. Напруження змушує людей пристосуватися до «позаштатної ситуації», вона може мобілізувати захисні сили, а може, навпаки, їх сильно послабити. Автори другого підходу розглядають змінену в напружених ситуаціях взаємодію людей як особливу форму стресу, як організаційний стрес (соціально-психологічний субсиндром) [21].

У низці робіт [10; 12] зазначається, що специфічність реагування при стресі зумовлюється не тільки психологічними особливостями спортсмена, а і його місцем у спортивному оточенні. Це насамперед виявляється в рольовій поведінці (становищі) у команді. Роль – соціальна функція особистості, відповідає прийнятим нормам, спосіб поведінки, що залежить від статусу, позиції в суспільстві, у системі міжособистісних взаємин у команді. Індивідуальне виконання спортсменом тієї чи іншої ролі завжди має певне особистісне забарвлення. Вона залежить передусім від змагального досвіду, уміння перебувати в цій ролі, від її значущості для спортсмена, від прагнення більшою чи меншою мірою відповідати очікуванням оточуючих. Існують два варіанти рольової дисфункції: рольова невизначеність (неоднозначність, неясність ролі) та рольовий конфлікт (суперечливі вимоги з боку тренера). Саме дію цих дисфункцій виділяють як джерело рольового напруження й у підсумку одним із факторів організаційного стресу [3; 12; 22].

Спортивна діяльність є досить динамічною, насиченою та енерговитратною. Дія факторів організаційного стресу висуває особливі вимоги до особистісних ресурсів спортсмена, виснаження чи втрата яких є первинним тригером, що запускає стресову реакцію команди загалом. Поняття «ресурси особистості» пов'язують із психологічним потенціалом, можливостями, резервами. На думку В.О. Бодрова, ресурси є тими фізичними та духовними можливостями людини, мобілізація яких забезпечує вибір програми та способів (стратегій) поведінки для запобігання або усунення стресу [1]. Особистісні ресурси починають активно діяти в ситуаціях високої психологічної напруги при фізичних навантаженнях. Як показано в дослідженнях Р. Лазаруса, стрес – це дискомфорт, який проживається людиною, коли відсутня рівновага між індивідуальним сприйняттям запитів середовища й ресурсів, доступних для взаємодії із цими запитом. Саме індивід оцінює ситуацію як стресову чи ні. За Р. Лазарусом і С. Фолкман, індивіди оцінюють для себе величину потенційного стресора, зіставляючи запити середовища з власною оцінкою ресурсів, якими вони володіють, щоб упоратися із цими самими запитом [11].



**Фактори й емпіричні показники організаційного стресу спортивної команди**

Фактори	Емпіричні показники
Групові (командні), зумовлені міжособистісним спілкуванням спортсменів і становищем у команді	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ігрове амплуа не відповідає рівню фізичних можливостей спортсмена;</li> <li>– незадоволеність міжособистісними відносинами;</li> <li>– неконструктивні методи вирішення конфліктів;</li> <li>– порушення стійкості міжособистісних відносин у команді;</li> <li>– обмежена перспектива досягнення високого спортивного результату внаслідок фізичних можливостей;</li> <li>– погані комунікації між спортсменами та тренером;</li> <li>– тиск і завищені вимоги до результатів з боку керівництва клубу;</li> <li>– небезпека втрати репутації за рахунок тимчасового зниження спортивного результату.</li> </ul>
Особистісні, зумовлені психологічними «проблемами» спортсмена	<ul style="list-style-type: none"> <li>– надмірне рольове напруження (лідера);</li> <li>– індивідуалізація відповідальності як за перемогу, так і за поразку;</li> <li>– емоційна нестійкість;</li> <li>– завищена/занижена самооцінка;</li> <li>– рольова незадоволеність міжособистісних відносин;</li> <li>– нереалізовані потреби;</li> <li>– відставання окремих спортсменів в освоєнні нових елементів (прийомів);</li> <li>– постійне порівняння своїх результатів із партнерами по команді;</li> <li>– незадоволеність самореалізацією;</li> <li>– страх не виправдати довіру;</li> <li>– зниження контролю;</li> <li>– висока особиста відповідальність за результат команди.</li> </ul>
Зовнішні, зумовлені особливостями управління командою (клубом) і соціальним середовищем	<ul style="list-style-type: none"> <li>– висока мобільність (переїзди, переходи, зміна клубів, тренерів);</li> <li>– конкуренція між спортсменами різного віку та досвіду;</li> <li>– економічні проблеми клубу;</li> <li>– зміна тренерського складу;</li> <li>– усунення від участі в прийнятті рішень;</li> <li>– одноманітність життєвого середовища;</li> <li>– некомфортні умови тренувань та організації побуту;</li> <li>– тиражування помилок у змаганнях.</li> <li>– провокаційні «вкидання» організаторів змагань про «чистоту» окремих спортсменів;</li> <li>– дестабілізуючі дії інспекторів (офіцерів, комісарів тощо) щодо учасників змагань.</li> </ul>

С. Хобфол у концепції, згадуючи про втрату ресурсів, розглядав її як первинний механізм, що запускає стресову реакцію. У процесі втрати ресурсів починаються обмеження активності в психологічному просторі тієї чи іншої ситуації. Стрес виникає тоді, коли людям загрожує втрата ресурсів або неможливість їх відновлення при частковій втраті. До втрати ресурсів може призводити й рольова невизначеність, і рольовий конфлікт. Це стає очевидним, коли спортсмен прагне відповідати всім вимогам, щоб уникнути докорів з боку тренера чи керівництва клубу [24].

Надмірна витрата особистісних ресурсів може бути пов'язана з помилковими діями керівництва спортивної команди, котрі посилюють дії стрес-факторів. До найбільш вагомих стрес-факторів варто віднести нерішучість, сумніви, які створюють відчуття некомпетентності; звинувачення на адресу спортсменів; ухиляння від обговорення проблем; багатослівність, яка не пов'язана з вирішенням організаційних питань; акцентована конфронтація зі спортсменами, що створює платформу для боротьби; проблеми в делегуванні повноважень (відмова виконувати установки тренера); професійна неуспішність тренера і страх відставки; фрустрація, яка зумовлена досягненням «піка» кар'єри; нестабільність (відсутність гарантій); невідповідність рівня домагань; страх помилки (сильна установка на

успіх, каральні санкції в разі помилки, відмова від усього нового); страх конкуренції (заздрість, розчарування, самотність).

Стійка поведінка спортсмена в команді при дії стрес-факторів залежить від таких особистісних якостей, як емпатія та соціальний інтерес [10]. Емпатія як усвідомлене співпереживання іншій людині й характеристика особистості дає змогу чіткіше оцінити стан і наслідки організаційного стресу у команді. Спортсмени, що мають високий рівень емпатії, виявляють зацікавленість в інших, емоційно пластичні й оптимістичні, і, навпаки, низький рівень емпатії обмежує можливості контактів, обумовлює ригідність поведінки й егоцентричність [25]. Таку людину найменше цікавить спільність цілей і цінності організації (команди). Соціальне почуття впливає на всі види людської діяльності й накладає відбиток на соціальні установки будь-якої людини як при її прагненні самозбереження, так і під час здійснення нею професійної діяльності [23]. У низці робіт відзначено важливість інтуїтивного знаходження «оптимального рівня емпатії» [26]. Зазначено, що надмірне співчуття не сприяє продуктивності діяльності. Можливо, має місце ефект індукції, «психологічного зараження» або надмірна ідентифікація з особистістю та станом [27].

Як один зі стресорів виділено природне порівняння спортсменом своїх результатів із партнерами

по команді [28]. Це стосується недостатньої швидкості освоєння нових прийомів, елементів техніки, остраху не впоратися з навантаженнями й не виправдати довіру тренера. Усе це може супроводжуватися тривалими стресогенними переживаннями та нездатністю стримувати поточну психічне напруження, яка переходить у напруженість. І якщо психічне напруження має мобілізуючий вплив на діяльність, то напруженість як надмірне явище впливає на зниження стійкості психічних функцій. Діяльність на такому рівні стресу здатна спричинити виснаження адаптаційних механізмів та ускладнює необхідну корекцію рівня напруження.

Невід'ємним складником будь-якого акту соціальної комунікації є конфліктна взаємодія [29]. Міжособистісні відносини спортсменів перебувають під впливом багатьох факторів: обсягу та інтенсивності тренувань, умов реабілітації, динаміки зростання спортивних результатів, особистісних якостей й уявлень спортсменів про себе, ціннісних установок тощо. Перелічені фактори не лише зумовлюють фон взаємовідносин і ступінь інтерперсональної конфліктності, а й слугують тригерами організаційного стресу в команді.

Під інтерперсональним конфліктом розуміється зіткнення несумісних поглядів, позицій, інтересів, цінностей двох або більше спортсменів, а також дії, що перешкоджають досягненню основних цілей сумісної спортивної діяльності. Загальні причини (джерела) його виникнення випливають із того, що кожна людина як елемент людської популяції є втіленням протиріч між особистим і соціальним. Психологічна сутність людини незалежно від характеру діяльності вимагає від неї реалізації в житті альтруїстичних тенденцій. Проте відмовитися від егоїстичних мотивів навряд чи можливо.

Постійне врівноваження цих тенденцій є джерелом численних проявів стресу. Перебування в такому динамічному соціальному середовищі, яким є спорт, змушує людину по можливості враховувати тенденції розвитку взаємовідносин і взаємодії людей. Нездатність відмовитися від індивідуальних позицій, орієнтир на скоростиглі, непродуктивні висновки руйнують підвалини спортивної команди і стають джерелом організаційного стресу.

У результаті проведеного дослідження [29], присвяченого проблемі спілкування футболістів, установлено чотири факти, що призводять до організаційного стресу в команді: 1) ступінь конфліктності в команді максимальна, якщо кожен її член перебуває в стані конфлікту з кожним; 2) напруженість у взаєминах зростає, коли конфлікти перешкоджають досягненню цілей сумісної спортивної діяльності; 3) психологічна обструкція партнера по команді та виведення його з гри створює напруження у взаєминах інших гравців; 4) помилкове наділення партнера якостями свого ідеалу та, як наслідок, можливе розчарування, збільшує стресогенну критичність взаємовідносин.

Третя група факторів, що спричиняє організаційний стрес у спортивній команді, позначена

як «зовнішні». Концепт «зовнішні» досить умовний, оскільки ця група факторів не менш істотно впливає на виникнення організаційного стресу, ніж дві перших. Але виділення їх виправдане, оскільки вони вписані в життєдіяльність спортивної команди. Тренери та власники команд усвідомлюють, що змагальний успіх залежить не тільки від наявності коштів та умов для тренувань. Факторами, які провокують організаційний стрес, є стабільність/нестабільність управлінських рішень тренера, які забезпечують/не забезпечують стійкість міжособистісних відносин на різних рівнях («спортсмен-спортсмен», «тренер-спортсмен»). Зміна тренерського складу та керівництва спортивною командою загострює існуючі протиріччя в ній, а провокаційні «вкидання» організаторів змагань про «чистоту» окремих спортсменів, дестабілізуючі дії інспекторів (офіцерів, комісарів тощо) щодо атлетів, можуть призводити до зростання напруженості й порушення інтегрованості.

Як відомо, до складу спортивної діяльності входять два принципові компоненти: тренування та змагання. Психічне напруження змагань істотно відрізняється від тренувального режиму, що, безумовно, позначається на регуляторних функціях поведінки спортсмена. Суперництво двох команд можна розглядати як зустрічне зіткнення двох потоків перешкодовпливів, які продукуються кожною з протидіючих команд [30]. Під перешкодами розуміються випадкові коливання системи, спричинені змінами зовнішнього середовища. Вони (перешкоди) не перешкоджають системі (команді) перебувати всередині певного інтервалу рівноваги. Якщо ж стан рівноваги стає не стабільним і випадкові явища всередині системи дедалі менше піддаються коригуванню, рівновага порушується.

Команда є системою, котрій притаманна здатність до самоорганізації. Вона схильна до змін під впливом зовнішніх факторів, але до певної величини, яка детермінує стійкість загальногрупової спрямованості на досягнення результатів сумісної діяльності. Перевищення рівня перешкод викликає стрес, який порушує стабільність системи [17].

Ефект перешкодовпливів породжується не лише зовнішньою ситуацією, а і її психічним образом в індивідуальному сприйнятті спортсмена, викликаючи певну асоціацію. Асоціація, що закріпилася, негативно впливає на необхідну перешкодостійкість. Практично в кожного спортсмена є найбільш значущий перешкодовплив, подолання дезорганізуючих наслідків якого пов'язане зі значним напруженням. Синхронізоване сприйняття перешкодовпливу в декількох спортсменів у команді негативно діє на їхній психічний стан і може стати джерелом організаційного стресу.

Змагальна діяльність характеризується не тільки різноманітністю, а й великою кількістю факторів зовнішнього та внутрішнього характеру, що впливають на психіку спортсменів, дезорганізують її діяльність, можуть бути віднесені до джерел організаційного стресу. Серед таких факторів

О.В. Романіна та Ю.А. Хорєва виділяють поведінку глядачів, травми спортсменів, надмірне хвилювання, умови змагань, страх поразки, несхвальні репліки партнерів по команді, невіра у свої сили тощо. Можна зробити висновок, що зазначені фактори не тільки знижують ефективність тактико-технічних дій у грі (поєдинку), а й зумовлюють виникнення стресу [30].

Значущість чинників організаційного стресу різна, а розподіл на групові, особистісні й зовнішні можливий лише під час розгляду в короткостроковому періоді функціонування спортивної команди.

Зумовлено це тим, що такі фактори організаційного стресу, як погані комунікації між спортсменами і тренером; інтерперсональні конфлікти; некомфортні умови тренувань та організації побуту; тиражування помилок у змаганнях, є похідними некваліфікованої роботи тренера. Рівень досягнення спортивної команди значною мірою залежить від тренера, котрий управляє процесом її комплектування, забезпеченням психологічної стійкості при дії несприятливих явищ напруги. У реальності він перебуває в умовах безперервних змін, суб'єктивне значення яких детерміновано особливостями емоційної та інтелектуальної сфери психіки.

Зміни можуть мати зовнішній характер і супроводжуватися новизною і нечіткістю. При суб'єктивному відображенні це може набувати форм невизначеності образів і неясності. Успішність діяльності тренера заснована не на поодиноких зусиллях усунення можливих проявів організаційного стресу, а на порівняно стабільній психічній активності протистояння зовнішнім факторам дезорганізації команди як колективного суб'єкта.

**Висновки.** Проведене дослідження з узагальнення та конкретизації сучасних уявлень про організаційний стрес спортивної команди дало змогу розкрити його зміст. Як особливий психологічний феномен організаційний стрес проявляється у зниженні інтегрованості в роботу спортивної команди її членів. Фактори, що викликають різноманітність проявів організаційного стресу в команді, розглянуто на трьох рівнях: груповому, особистісному й зовнішньому. Позитивна чи негативна значущість цих чинників обумовлена психологічними установками спортсменів і тренерів, а також глибиною розуміння ними феномена організаційного стресу. Розвиток організаційного стресу спортивної команди має складну та багатогранну обумовленість, що пов'язана з динамічністю організаційного середовища, яким є спорт.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
2. Купер К.-Л., Дэйв Ф.-Дж., О'Драйсколл М.-П. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / пер. с англ. Харьков : Изд.-во Гуманитарный центр, 2007. 336 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Москва : Наука, 1983. 368 с.
4. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стрессов. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1993. 123 с.
5. Рябов В.Б. Гуманитарная технология организационного проектирования и развития : монография. Москва : Институт психологии РАН, 2011. 224 с.
6. Систематизация когнитивно-бихевиоральных вмешательств при организационном стрессе в целях использования в интеллектуальной системе ИМСЛОГ / А.Е. Янковская, А.Н. Корнетов, Н.А. Корнетов, Н.В. Казанцева. *Вестн. Том. гос. ун-та.* 2010. № 341. С. 191–194.
7. Chen Wei-Qing, Wong Tze Wai, Yu Tak-sun, Lin Yan-zu and Cooper Cary L. Determinants of perceived occupational stress among Chinese offshore oil workers. *Work & Stress.* 2003. № 17(4). P. 287–305. URL: <https://doi.org/10.1080/02678370310001647302>
8. Matteson M.T., Ivancevich J.M. Controlling Work Stress: Effective Human Resource and Management Strategies. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1987. 378 p.
9. Бохан Т.Г. Феномен стресса в контексте транспективного анализа. СПЖ. 2007. № 26. С. 27–30.
10. Gould D., Weiss V., Weinberg R. Psychological characteristics of successful and non successful Big Ten wrestlers. *Journal of Sport psychology.* 1981. № 3. P. 69–81. URL: <https://doi.org/10.1123/jsp.3.1.69>
11. Lazarus R.S., DeLongis A., Folkman S., Gruen R. Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures. *American Psychologist.* 1985. Vol. 40(7). P. 770–779.
12. Стресс, выгорание, совладение в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2011. 512 с.
13. Краткий словарь иностранных / сост. С.М. Локшина. 8-е изд., стереотип. Москва : Рус. яз., 1985. с. 265 слов.
14. Smith A., Johal C., Wadsworth E., Smith G.D., Peters T. The Scale of Occupational Stress: The Bristol Stress and Health at Work Study. Bristol : Crown, 2000. 319 p.
15. Randall Dr R., Griffiths A., Cox T. Evaluating organizational stress-management interventions using adapted study designs. *European Journal of Work and Organizational Psychology.* 2005. № 14(1). P. 23–41.
16. Chen Wei-Qing, Wong Tze Wai and Yu Ignatius Tak-Sun, Association of Occupational Stress and Social Support with Health-related Behaviors among Chinese Offshore Oil Workers, *Journal of Occupational Health.* 2008. № 50(3). P. 262–269.
17. Шехова И.Е. Проблема команды в трудовой деятельности: понятие, структура, модель, профпригодность. *Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход* / под ред. В.А. Бодрова. Москва : Институт психологии РАН, 2004. С. 298–323.
18. Akelaitis A.V., Malinauskas R.K. The expression of emotional skills among individual and team sports male athletes. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports.* 2018. № 22(2). P. 62–67.
19. Cooper C.L., Sloan S.J., Williams S. Occupational stress indicator. Windsor K. : NFER – Nelson Publishing Company Ltd., 1998. 96 p.
20. Schabracq M.J., Cooper C.L. The changing nature of work and stress. *Journal of Managerial Psychology.* 2000. № 15. P. 227–241. URL: <https://doi.org/10.1108/02683940010320589>
21. Крюкова Т.Л., Емчик О.А. Совладение со стрессом в контексте близких (партнерских) отношений. *Учен. записки Казан. ун-та. Серия «Гуманит. науки».* 2015. Т. 157. Кн. 4. С. 203–214.

22. Воляннюк Н.Ю., Ложкін Г.В., Колосов А.Б. Предиктори професійної деформації особистості в спорті. *Вісник після-дипломної освіти*. 2020. Вип. 11(40). С. 48–63. URL: <https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958>
23. Адлер А. Индивидуальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 256 с.
24. Хобфол С. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. 241 с.
25. Обознов Н.Н. Психологическая регуляция операторской деятельности: в особых условиях рабочей среды / под ред. В.А. Бодрова. Москва : Институт психологии РАН, 2003. 183 с.
26. Крюкова Т.Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством. *Психологические исследования*. 2016. № 9(49). С. 116–120.
27. Бандура А. Теория социального научения. Москва : Директ-Медиа, 2008. 341 с.
28. Personal determinants of mental reliability of an athlete / A.B. Kolosov, N.Yu. Volianiuk, G.V. Lozhkin, N.A. Buniak, V.I. Osodlo. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2019. № 23(2). P. 54–58. URL: <https://doi.org/10.15561/18189172.2019.0201>
29. Ложкин Г.В. Интерперсональные конфликты спортсменов в команде. *Спортивный психолог*. 2006. № 1(7). С. 40–46.
30. Романина Е.В., Хорева Ю.А. Влияние сбивающих факторов на тренировочную и соревновательную деятельность волейболистов. *Ученые записки*. 2014. № 10(116). С. 204–208.

Гавриловська К. П.

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної та практичної психології  
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

Павлюк І. М.

*студентка магістратури  
Житомирського державного університету імені Івана Франка***ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДОБРОБУТ ЖІНОК ІЗ РІЗНИМ ІНДЕКСОМ СЕКСУАЛЬНОСТІ****PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF WOMEN WITH DIFFERENT INDEX  
OF SEXUALITY**

У статті розкрито особливості взаємозв'язку між рівнем психологічного добробуту жінок та їх сексуальністю. Подана в статті інформація свідчить про те, що психологічний добробут жінок пов'язаний із різноманітними психологічними феноменами та соціальними умовами життя. Психологічний добробут є інтегральним психічним феноменом, що характеризує успішне функціонування особистості в соціальному середовищі, супроводжується позитивним емоційним тоном, функціональним станом організму та задоволеністю життям. Визначено, що переживання жінками психологічного добробуту пов'язане зі шлюбним статусом та наявністю дітей: найвищий рівень психологічного добробуту мають жінки старшого віку, які вже виростили своїх дітей і перебувають у шлюбі / стосунках. Найменш психологічно благополучними є самотні жінки без дітей. Самотні матері демонструють більш високий рівень психологічного добробуту, ніж самотні або «шлюбні» жінки без дітей. За допомогою кореляційного аналізу з'ясовано, що існує слабкий зв'язок між рівнем психологічного добробуту та індексом жіночої сексуальності: чим вищий індекс сексуальності жінки, тим вищим є рівень її психологічного добробуту. Із рівнем сексуальності найбільше корелюють такі показники психологічного добробуту: позитивні стосунки з іншими людьми, наявність цілей у житті та самоприйняття (позитивне ставлення до себе і до свого минулого). Також установлено наявність безпосереднього зв'язку між показниками психологічного добробуту жінок та рівнем задоволеності шлюбом: чим вищий рівень задоволеності шлюбом, тим вищий рівень психологічного добробуту жінок. Загалом, переживання психологічного добробуту жінками залежить не лише від рівня сексуальності, а й від комплексу соціальних та соціально-психологічних чинників.

**Ключові слова:** психологічний добробут, сексуальність, індекс жіночої сексуальної функції, шлюбний статус, задоволеність шлюбом.

The article describes the relationship between the level of psychological well-being of women and their sexuality. The information presented in the article shows that the psychological well-being of women is connected with various psychological phenomena and social conditions of life. Psychological well-being is an integral mental phenomenon that characterizes successful functioning of a personality in social environment, accompanied by positive emotional tone, functional state of the body and satisfaction with life. It was determined that women's experiences of psychological well-being are largely related to their marital and parental status: older women who have already raised their children and are in marriage/relationships have the highest level of psychological well-being. Single women without children have the least level of psychological well-being. Single mothers demonstrate a higher level of psychological well-being than single or "marriage" women without children. According to the results of the correlation analysis it was found that there is a weak direct connection between the level of psychological well-being and the index of female sexuality: the higher the index of female sexuality is, the higher the level of her psychological well-being is. The level of sexuality is mostly correlated with the following indicators of psychological well-being: positive relationships with other people, goals in life and self-perception (positive attitude toward themselves and to their past). There was also a direct connection between the indicators of women's psychological well-being and the level of their satisfaction with the marriage: the higher the satisfaction of the marriage is, the higher the level of the women's psychological well-being is. In general, the experience of the psychological well-being of women depends not only on the level of their sexuality, but also on the complex of social and socio-psychological factors.

**Key words:** psychological well-being, sexuality, index of female sexual function, marital status, satisfaction with marriage.

**Вступ.** Психологічний добробут особистості є критерієм її психічного здоров'я. Нині надзвичайно актуальними є дослідження з тематики психічного здоров'я: вивчаються його чинники, діагностика, способи профілактики та відновлення тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У визначенні психологічного добробуту ми спираємося на погляди К. Ріфф, згідно з якими цей феномен не лише передбачає суб'єктивний добробут (переживання вдоволення / невдоволення), а й ураховує той

соціальний контекст, у якому особистість реалізує себе. Такий підхід дозволяє вивчати не лише індивідуальні, а й соціально-психологічні чинники психологічного добробуту. Зокрема, К Ріфф у вивченні психологічного добробуту пропонує враховувати такі аспекти: зміни самопочуття в процесі розвитку дорослої людини; особистісні кореляти добробуту; зв'язок психологічного добробуту з досвідом сімейного життя; зв'язок психологічного добробуту з роботою та іншою діяльністю в громаді; зв'язок

добробуту і здоров'ям, включно з біологічними факторами ризику; можливість сприяння психологічному добробуту всіх верств суспільства за допомогою клінічних та інтервенційних досліджень [1].

У вітчизняній психології психологічний добробут розглядається інакше, а соціальний контекст іноді залишається поза увагою дослідників. Так, на думку Н.В. Каргіної, психологічне благополуччя можна розглядати як складне психічне утворення, що виявляється в переживанні змістовної наповненості та цінності життя, відчутті задоволення життям та собою, досягненні актуальних мотивів і потреб особистості в перспективі соціально значущої мети, позитивній оцінці власного існування [2, с. 6].

Нині з'являються роботи вітчизняних дослідників, сфокусовані суто на проблемі психологічного добробуту жінок. Так, у 2017 році проведено дослідження щодо виявлення чинників соціального благополуччя самотніх жінок. З'ясовано, що велике значення має соціальне середовище, в якому перебувають самотні жінки, ставлення до них із боку оточення [3].

Важливим чинником психологічного добробуту (за К. Ріфф) є досвід сімейного життя, який, зокрема, передбачає активність особистості в сексуальній сфері.

Дослідження взаємозв'язку психологічного добробуту і сексуальності досить давно проводять за кордоном. Так, у лонгitudному дослідженні, результати якого опубліковані у 2010 році, вивчався зв'язок між задоволеністю стосунками загалом та сексуальним задоволенням зокрема. 87 осіб, які перебували в тривалих стосунках, промоніторили рівень сексуального задоволення та задоволеності стосунками двічі (з інтервалом у 18 місяців). Виявлено, що сексуальне задоволення та задоволення від стосунків змінюються одночасно, між ними існує прямий позитивний зв'язок [4].

Масштабне емпіричне дослідження, проведене у 2010 році в Канаді, дозволило встановити наявність сильних позитивних зв'язків між сексуальністю (здатністю отримувати сексуальне задоволення) жінок та їх задоволеністю своїми стосунками, а також психічним здоров'ям. Помірний позитивний зв'язок зафіксовано між сексуальністю та фізичним здоров'ям жінок. Сила цих зв'язків була однаковою (незалежно від того, перебували досліджувані жінки в сексуальних стосунках із чоловіком чи з жінкою) [5].

Дослідження, проведене у 2021 році, виявило індивідуальні та стосункові чинники, пов'язані із сексуальністю 409 молодих людей, що перебувають у романтичних стосунках. Виявилось, що чинниками більш позитивного сексуального функціонування є здатність турбуватися про партнера, задоволеність стосунками загалом, частота сексу та вербальне сексуальне спілкування. Перебування у відданих стосунках може протидіяти проблемам у сексуальній сфері, оскільки позитивні почуття щодо партнера забезпечують безпечний контекст, щоб з'ясувати, а потім повідомити про власні сексуальні бажання та потреби [6]. Є дослідження, які доводять, що

сексуальне задоволення може бути важливим чинником якості життя загалом і задоволеності життям зокрема. Так, емпірично виявлено гендерні відмінності у зв'язку між якістю життя та сексуальним задоволенням. Задоволення внутрішніми компонентами сексу (фізичне задоволення) є важливішим для чоловіків, тоді як міжособистісними (емоційний зв'язок) – для жінок [7].

В Україні нині майже немає масштабних досліджень щодо вивчення особливостей взаємозв'язку між сексуальністю та психологічним добробутом жінок. Саме цим і зумовлена актуальність нашого дослідження.

**Мета статті** – дослідити особливості зв'язку між психологічним добробутом та сексуальністю жінок.

**Методи дослідження.** Для дослідження ми використали опитувальник «Шкала психологічного добробуту» К. Ріфф [8]. Рівень сексуальності визначали за допомогою опитувальника «Індекс жіночої сексуальної функції» (The Female Sexual Function Index, FSFI) [9]. Також у дослідженні використано тест-опитувальник «Задоволеність шлюбом» В.В. Століна для вивчення більш широкого соціального контексту близьких взаємин [10]. Порівняльний аналіз даних виконано за допомогою кореляційного аналізу (коефіцієнт кореляції Пірсона).

**Виклад основного матеріалу.** Грунтуючись на висновках закордонних досліджень, ми припустили, що існує прямий позитивний зв'язок між психологічним добробутом та сексуальністю жінок. Емпіричне дослідження щодо вивчення особливостей взаємозв'язку між сексуальністю та психологічним добробутом жінок проведено протягом червня – жовтня 2021 року. Участь у дослідженні взяли 30 жінок віком від 18 до 60 років. Під час відбору респонденток яскраво виявилася тенденція досліджуваних уникати відповідей на запитання щодо сексуальної сфери життя, були випадки відмови брати участь у дослідженні після ознайомлення з його темою. Зрештою, ці проблемні моменти негативно вплинули на розмір вибіркової сукупності. Імовірно, тема сексу досі є табуованою для багатьох жінок в Україні.

Згідно з результатами дослідження психологічного добробуту за методикою К. Ріфф 55% досліджуваних мають високий рівень психологічного добробуту, 20% – середній, 27% – низький.

Існують вікові відмінності в переживанні психологічного добробуту жінками: високий показник психологічного добробуту спостерігається у 84% жінок вікової категорії «50 і старше», у 50% – 30–49 років і всього у 32% – 18–29 років. Найменша кількість осіб із низьким рівнем психологічного добробуту має вік 50 років і старше (16%), у молодих жінок (до 30 років) цей показник становить 34%. Отже, чим старшою є жінка в нашій вибірковій сукупності, тим вищий рівень її психологічного добробуту.

Ми розглядали особливості взаємозв'язку психологічного добробуту зі шлюбним статусом жінок. Найвищі показники психологічного добробуту зафіксовано в жінок, які перебувають у зареєстрованому

шлюбі (69%) або в стосунках (49%). Найменше осіб із високим рівнем психологічного добробуту серед самотніх жінок (39%). Отже, самотність не є чинником формування високого рівня психологічного добробуту жінок.

Слід зауважити, що 79% досліджуваних, які мають високий рівень психологічного добробуту, становлять жінки, у яких діти вже дорослі і живуть окремо. Найбільша частка (42%) досліджуваних, які мають низький рівень психологічного добробуту, – жінки, у яких немає дітей.

Взаємозв'язок наявності дітей та шлюбного статусу і психологічного добробуту представлено на рис. 1.

Як бачимо, найвищий показник рівня психологічного добробуту в жінок, які перебувають у шлюбі, але діти яких дорослі і живуть окремо (100%). Також досить високий показник (55%) у жінок, які перебувають у шлюбі / стосунках і виховують дітей. Цікаво, що досить високий рівень психологічного добробуту демонструють самотні матері (43% – високий рівень та 28% – середній рівень). Їх показники вищі, ніж показники жінок, які перебувають у шлюбі / стосунках без дітей (40% і 20% відповідно). Серед самотніх жінок без дітей найбільша частка осіб із низьким рівнем психологічного добробуту (68%). Найменша частка осіб із низьким рівнем психологічного добробуту (8%) спостерігається серед жінок, які виховують дітей у шлюбі / стосунках.

Отже, переживання жінками психологічного добробуту пов'язане зі шлюбним статусом та наявністю дітей: найвищий рівень психологічного добробуту мають жінки старшого віку, які вже виростили своїх дітей, але перебувають у шлюбі / стосунках. Найменш психологічно благополучними є самотні жінки без дітей. Самотні матері демонструють більш

високий рівень психологічного добробуту, ніж самотні або «шлюбні» жінки без дітей.

Дослідження жіночої сексуальності проводилося за методикою «Індекс жіночої сексуальної функції» (далі – ІЖСФ) (The Female Sexual Function Index, FSFI). Методика дозволяє оцінити стан сексуальної функції жінок з урахуванням шести основних складників, як-от статевий потяг, чутливість і збудливість, лубрикація (зволоження піхви), оргазмічність, задоволеність статевим життям, коїтальний / посткоїтальний дискомфорт / біль.

Серед жінок із найвищим індексом сексуальної функції більшість становлять жінки, що перебувають у шлюбі / стосунках, але не мають дітей, а також ті, діти яких уже виростили і живуть окремо. Дуже низькі показники індексу сексуальної функції в самотніх матусь (виховують дітей самотужки і не перебувають у шлюбі / стосунках у період опитування).

Розглянемо особливості взаємозв'язку між рівнем психологічного добробуту та індексом жіночої сексуальності за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона. Коефіцієнт кореляції між критеріями «рівень психологічного добробуту» та «індекс жіночої сексуальності» становить  $r=0,26$  (результат є статистично значущим для рівня  $p=0,05$ ).

Отже, існує слабкий прямий зв'язок між рівнем психологічного добробуту та індексом жіночої сексуальності: чим вищий індекс сексуальності жінки, тим вищий рівень її психологічного добробуту.

Обрахунок коефіцієнтів кореляції між шкалами методик показав досить цікаві результати. З індексом сексуальності найбільше корелюють такі показники психологічного добробуту: позитивні стосунки з іншими людьми ( $r=0,25$ ,  $p=0,05$ ), наявність цілей у житті ( $r=0,33$ ,  $p=0,05$ ), самоприйняття (позитивне ставлення до себе і до свого минулого) ( $r=0,23$ ,

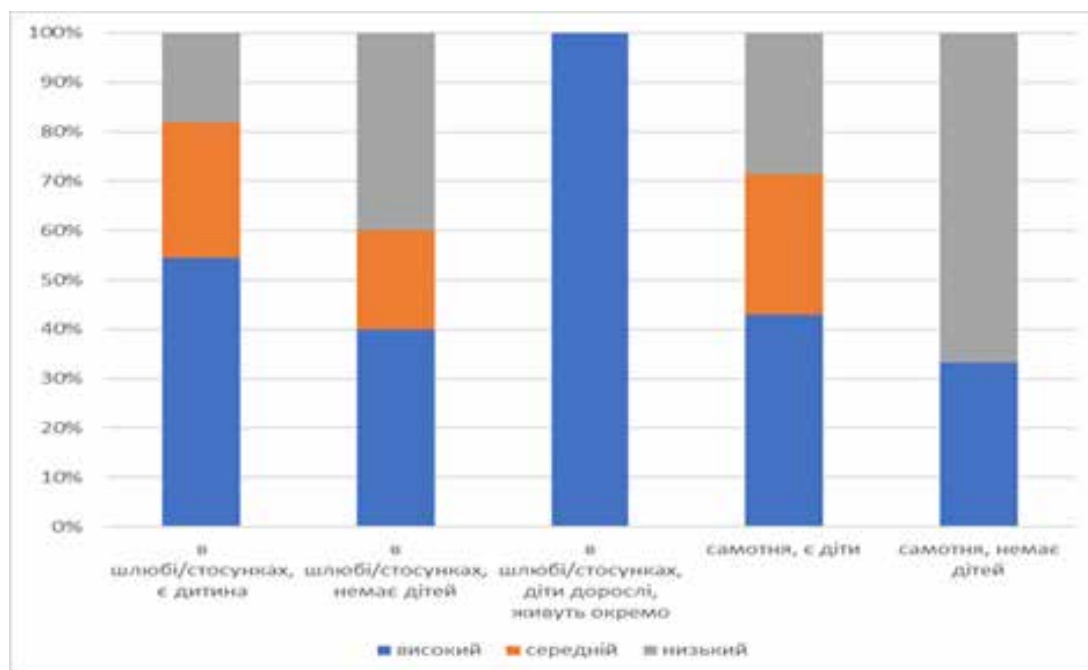


Рис. 1. Результати дослідження за методикою «Шкала психологічного добробуту» К. Ріфф у взаємозв'язку з наявністю / відсутністю дітей та шлюбним статусом жінок

$p=0,05$ ). Шкала ІЖСФ «задоволеність статевим життям» позитивно корелює з такими показниками психологічного добробуту, як позитивні стосунки з іншими людьми ( $r=0,27$ ,  $p=0,05$ ), наявність цілей у житті ( $r=0,31$ ,  $p=0,05$ ). Позитивний зв'язок встановлено між самоприйняттям та сексуальною чутливістю ( $r=0,3$ ,  $p=0,05$ ). Звичайно, розмір нашої вибіркової сукупності не дозволяє робити фундаментальні висновки, проте ми можемо зафіксувати існування певних тенденцій. Існують слабкі позитивні статистично значущі взаємозв'язки між показниками психологічного добробуту та індексом сексуальної функції жінок.

Ми проаналізували результати дослідження за методикою «Задоволеність шлюбом». 42% досліджуваних жінок мають абсолютно благополучний шлюб, 15% – благополучний шлюб, 12% – абсолютно неблагополучний, 11% – неблагополучний. Решта опитаних вагаються щодо однозначної оцінки задоволеності своїм шлюбом.

Кореляційний аналіз між показниками психологічного добробуту жінок та рівнем задоволеності шлюбом показав, що коефіцієнт кореляції Пірсона між цими двома показниками становить 0,41, він є значущим на рівні  $p=0,01$ . Це означає таке: чим вищий рівень задоволеності шлюбом, тим вищий рівень психологічного добробуту. Ми можемо припустити, що жінки з вищим рівнем психологічного добробуту більше відчують задоволеність шлюбом, тобто більш позитивно сприймають себе і свого партнера, мають довірливі відносини, виявляють і приймають турботу.

Проведені емпіричні дослідження дозволяють зробити висновок про те, що переживання жінками психологічного добробуту пов'язане зі шлюбним статусом та наявністю дітей. Найвищий рівень психологічного добробуту мають жінки старшого віку, які вже виростили своїх дітей і перебувають у шлюбі / стосунках. Найменш психологічно благополучними є самотні жінки без дітей. Самотні матері демонструють більш високий рівень психологічного добробуту, ніж самотні або «шлюбні» жінки без дітей.

Дослідження жіночої сексуальності дозволило з'ясувати, що існує слабкий прямий зв'язок між рівнем психологічного добробуту та індексом жіночої сексуальності. Отже, чим вищий індекс сексуальності жінки (задоволеність статевим життям, відсутність болю під час статевого акту, оргазмічність), тим вищий рівень її психологічного добробуту

(позитивні відносини з іншими, цілі в житті, самоприйняття та психологічне благополуччя).

Кореляційний аналіз між показниками психологічного добробуту жінок та рівнем задоволеності шлюбом показав таке: коефіцієнт кореляції Пірсона між цими двома показниками становить 0,41, і він є значущим на рівні  $p=0,01$ . Отже, чим вищий рівень задоволеності шлюбом, тим вищий рівень психологічного добробуту. Для переживання психологічного добробуту жінками наявність позитивних відносин зі шлюбним партнером є більш важливою за індекс сексуальності.

**Висновки.** Психологічний добробут жінок пов'язаний із різноманітними психологічними феноменами та соціальними умовами життя. Переживання жінками психологічного добробуту пов'язане зі шлюбним статусом та наявністю / відсутністю дітей: найвищий рівень психологічного добробуту показали жінки старшого віку, які вже виростили своїх дітей і перебувають у шлюбі / стосунках. Найменш психологічно благополучними у нашій вибірковій сукупності є самотні жінки без дітей. Самотні матері демонструють більш високий рівень психологічного добробуту, ніж самотні або «шлюбні» жінки без дітей. За результатами кореляційного аналізу з'ясовано, що існує слабкий прямий зв'язок між рівнем психологічного добробуту та індексом жіночої сексуальності: чим вищий індекс сексуальності жінки, тим вищий рівень її психологічного добробуту. З рівнем сексуальності найбільше корелюють такі показники психологічного добробуту: позитивні стосунки з іншими людьми, наявність цілей у житті, самоприйняття (позитивне ставлення до себе і до свого минулого). Також встановлено наявність прямого зв'язку між показниками психологічного добробуту жінок та рівнем задоволеності шлюбом: чим вищий рівень задоволеності шлюбом, тим вищий рівень психологічного добробуту жінок.

Таким чином, припущення про те, що існує зв'язок між сексуальністю та психологічним добробутом жінок, підтвердилося. Проте виявилось, що на рівень психологічного добробуту жінок більше впливають соціальні фактори, як-от шлюбний статус, наявність дітей, задоволеність шлюбом.

Перспективами подальшої роботи є дослідження комплексу чинників формування високого рівня психологічного добробуту жінок та створення корекційних програм для жінок з урахуванням результатів наших досліджень.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ryff C.D. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom.* 83(1), 2014, pp. 10–28.
2. Каргіна Н.В. Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01; наук. кер. М.І. Казанжи; Державний заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2018. 20 с.
3. Гавриловська К.П., Фальковська Л.М., Музичко Л.В. Соціальне благополуччя самотніх жінок у сучасному світі. *Лікарська справа.* № 7(1144), 2017, С. 22–18.
4. Byers E. Sandra Relationship satisfaction and sexual satisfaction: A longitudinal study of individuals in long-term relationships. *The Journal of Sex Research*, 42:2, 2005, pp. 113–118.
5. Holmberg, D., Blair, K. L., & Phillips, M. Women's sexual satisfaction as a predictor of well-being in same-sex versus mixed-sex relationships. *Journal of Sex Research*, 47(1), 2010, pp. 1–11.



6. Byers, E. Sandra, O'Sullivan, Lucia F., Hughes, Kathleen. Sexual functioning of late adolescents and young adults in relationships: association with individual characteristics and relationship factors. *Sexual and Relationship Therapy* 36:2-3, 2021, pp. 178–197.
7. Stephenson, Kyle R., Pickworth, Camryn, Jones, Parker S. Gender differences in the association between sexual satisfaction and quality of life. *Sexual and Relationship Therapy* 0:0, 2021, pp. 1–22.
8. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал*. 2007. № 3(15). С. 24–27.
9. Rosen R, Brown C, Heiman J, et al. The Female Sexual Function Index (FSFI): A Multidimensional Self-Report Instrument for the Assessment of Female Sexual Function. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26:2, 2000, pp. 191–208.
10. Столин В.В., Романова Т.Л., Бутенко Г.П. Опросник удовлетворенности браком. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 1984. № 2. С. 54–60.

**Ситник С. І.**

*доктор медичних наук, професор,  
професор кафедри клінічної психології  
ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії»*

**Пономарьова В. К.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціальної психології  
ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії»*

**Трофімова Д. О.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціальної психології  
ТОВ «Київський інститут сучасної психології та психотерапії»*

## **ПРАКТИКА МАЙНДФУЛНЕС ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В ЧАСИ ПАНДЕМІЇ**

### **MINDFULNESS PRACTICE AS A TOOL OF COUNTERPRESSING STRESS DURING A PANDEMIC**

У статті досліджується феномен стресу в часи пандемії та особливості використання практики майндфулнес задля подолання цього стресу. Під стресом у статті розуміємо психологічну напруженість, що виникає в ситуаціях, до яких людина ставиться так, як до значних подій у своєму житті, що визначається її мотивами. Виокремлено стресостійкість як властивість психіки, яка відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у стресогенних умовах. Установлено, що ця властивість лише частково залежить від типу нервової системи, властивостей темпераменту, інших нейрофізіологічних показників.

Зважаючи на неможливість змінити поточну ситуацію щодо наслідків постковідного синдрому, єдиноможливим вважаємо допомоги людям, які зіштовхуються з такими труднощами, скоротити час перебування в стані пригнічення та стресу.

Участь у дослідженні взяли 34 жінки, переважною сферою діяльності яких є психологія, консультування у сфері здоров'я; вік опитуваних – 31–45 років. Дослідження проводилося з використанням таких психодіагностичних методик, як Шкала сприйнятого стресу (PSS); Опитувальник "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire" (CERQ); діагностики самооцінки Ч.Д. Спілбергера, Л. Ханіна (оцінка ситуаційної та особистісної тривожності); шкали співчутливого ставлення до себе Крістін Нефф; шкали оцінки якості життя (© Чабан О.С.).

За результатами проведеного опитування рівень стресу в повсякденному житті коливався в межах від 6 до 8 (за 10-бальною шкалою, методом самооцінки).

Половина учасниць дослідження мають середній рівень стресосприйняття, хоча залишається досить високою частка учасниць, які мають високий рівень, що говорить про високу тривожність.

За результатами проведеного опитування найчастіше учасниці реагують на стрес методами планування, прийняття та румінацій.

Практики майндфулнес допомогли учасникам дослідження навчитися більш свідомому життю та реагуванню на те, що в ньому відбувається.

**Ключові слова:** стрес, стресостійкість, пандемія, майндфулнес, когнітивно-поведінкова терапія.

The article examines the phenomenon of stress during a pandemic and the peculiarities of using mindfulness to overcome this stress. Stress in the article refers to the psychological tension that arises in situations to which a person treats as significant events in their life, which is determined by their motives. Stress resistance as a property of the psyche reflects the ability of a person to successfully perform the necessary activities in stressful conditions. It is established that this property only partially depends on the type of nervous system, temperament properties and other neurophysiological parameters.

Considering the impossibility of changing the current situation with the consequences of postcocious syndrome, the only thing that is possible is to help people who face such difficulties to reduce their time in a state of depression and stress.

The study involved 34 people, whose main area of activity is psychology, health counseling; average age ranging from 31 to 45 years. The study was conducted using such psychodiagnostic techniques as: Perceived Stress Scale (PSS); Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ); Diagnosis of self-esteem by Ch.D. Spielberger, L. Khanin (assessment of situational and personal anxiety); Scales of self-compassion by Christine Neff; Quality of life assessment scales (Chaban OS).

According to the results of the survey, the level of stress in everyday life was noted in the range from 6 to 8 (on a 10-point scale by self-assessment).

Half of the participants in the study have a medium level of perception of stress, although the share of participants with a high level remains quite high. And this speaks of their high anxiety. According to the results of the survey, participants often respond to stress by methods of planning, acceptance and rumination.

Mindfulness practices helped study participants learn a more conscious life and respond to what is happening in it.

**Key words:** stress, stress resistance, pandemic, mindfulness, cognitive-behavioral therapy.

**Вступ.** З огляду на те, що переживає суспільство в останній рік в усьому світі загалом та в Україні зокрема, ми не змогли проігнорувати тему пандемії COVID-19 та спричинених нею наслідків для людей. Наразі в Україні та світі зростає кількість депресивних розладів та суїцидів серед людей, які перехворіли на COVID-19. Раніше вважали, що COVID-19 уражає тільки легені, але нещодавні дослідження показали, що в людини може розвинути постковідний синдром – ураження головного мозку. Уражається як периферична нервова система, так і вегетативна. Усе це впливає на важливі процеси в організмі (від серцебиття до травлення). Кожен п'ятий, хто подолав небезпечний вірус, відчуває підвищену тривожність, страх і депресію, страждає від безсоння й панічних атак [1].

За результатами соціологічного дослідження групи «Рейтинг», українці, які вважають, що вже перехворіли, мають вищий рівень негативних емоційних станів. Ідеться про втому, розлади сну і тривогу. Психологи припускають, що одним із наслідків пандемії коронавірусу для психіки стане obsesивно-компульсивний розлад та генералізований тривожний розлад. Причиною таких розладів є поєднання генів із чинниками навколишнього середовища, про що ми зазначали в першому розділі роботи.

Проблема в ситуації з коронавірусом полягає в тому, що навіть у людей, у яких раніше не було ні тривожного розладу, ні депресії, ні схильності до депресивних розладів, на тлі хвороби ці симптоми з'являються. Аналізуючи ситуацію, ми розуміємо, що змінити поточний стан із наслідками для психіки у людей, які переживають постковідний синдром, ми не можемо, тому зараз єдиноможливо допомогти людям, які зіштовхуються з такими труднощами, скоротити час їх перебування в стані пригнічення та депресії.

Ця ж ситуація дає змогу зосередити увагу на формуванні превентивних знань у людей, щоб запобігти можливому розвитку психологічних проблем у майбутньому, тому що невизначеність нашого світу тільки зростає і єдиним, чого ми можемо навчитися, є пошук опори, навіть коли «нова хвиля» океану непередбачуваності починає «накривати». Це не означає, що ми повинні себе переконувати в тому, що все добре і нічого не відбувається. Ми маємо навчитися усвідомлювати ситуацію та знаходити кращі варіанти реагування на такі «стихійні лиха».

Такі навчання можна пов'язати з формуванням нових життєвих принципів та поведінкових реакцій. У психології одним із найбільш прогресивних напрямів, який працює саме над створенням нових нейронних зв'язків, є когнітивно-поведінкова терапія (далі – КПТ) третьої хвилі. КПТ третьої хвилі має доказову базу та активно розвивається як гнучкий набір інструментів, які можуть використовувати люди як повсякденні практики для формування вищої стресостійкості та запобігання формуванню розладів, пов'язаних із когнітивними установками та реакціями [2].

**Виклад основного матеріалу.** Під поняттям «когнітивно-поведінкова терапія» розуміємо сукуп-

ність втручань, які широко визнані як психологічне лікування з найбільш масштабною емпіричною доведенистю. Однак КПТ не монолітна і пережила кілька ер (покоління, хвиль). Першим поколінням цього підходу була поведінкова терапія, а саме застосування принципів навчання в докладно досліджених методах для зміни очевидної поведінки. До кінця 1970-х рр. поведінкова терапія змінилася класичною КПТ (виникло нове покоління методів і концепцій, сфокусованих на ролі дезадаптаційних розумових патернів в емоціях і поведінці й використанні методів для визначення і корекції цих патернів).

Виникнення «третьої хвилі» проголошено 13 років тому. Стверджувалося, що зміни відбулися у визначальних для КПТ припущеннях, а також створювався набір нових поведінкових і когнітивних підходів на основі контекстуальних концепцій, які зосередилися більше на ставленні індивіда до думок і емоцій, а не на їх утриманні. Методи третьої хвилі збільшили значення таких питань, як усвідомленість, емоції, прийняття, відносини, цінності, цілі і метакогніції. Нові моделі й підходи втручань містили терапію прийняття і відповідальності, діалектичну поведінкову терапію, засновану на усвідомленості когнітивну терапію, функціональну аналітичну психотерапію, метакогнітивну терапію тощо. Ідея «третьої хвилі» КПТ викликала значні розбіжності. Метафора «хвиля» для деяких означала повну відмову від попередніх методів роботи, але мета і результат були зовсім іншими. Хвилі накочуються на берег, асимілюють і захоплюють попередні хвилі, але все ж залишають зміни на березі. Нам здається, що в нашому становищі ми повинні проаналізувати «залишки» третьої хвилі КПТ.

Немає сумнівів, що деякі концепції і методи, які були центральними в КПТ третьої хвилі (методи, засновані на усвідомленості; терапія, заснована на прийнятті; децентрація; цінності; процеси психологічної гнучкості) тепер назавжди є частиною традиційної КПТ і науково обґрунтованої терапії загалом, здебільшого тому, що дані говорять про їх ефективність. Ці нові концепції й методи співіснують із раніше визнаними, а діалектика між ними є необхідним стимулом для теоретичних і технологічних досліджень.

Зараз нам відомо, що в деяких випадках традиційні методи КПТ частково працюють за допомогою зміни процесів, які стали центральними після приходу третьої хвилі. Методи третьої хвилі були вміщені в набори з традиційними поведінковими й когнітивними методами, у результаті чого з'явилися ефективні підходи. Ми почали дослідження для визначення провідних показників кращої роботи старих або нових методів у різних популяціях, припускаючи, що терапевти, які спираються у своїй роботі на наукові дані, можуть допомогти своїм клієнтам, знаючи методи КПТ усіх поколінь.

До основних напрямів КПТ третьої хвилі належать:

1. Когнітивна терапія, заснована на усвідомленості – Mindfulness Based Cognitive Therapy.

2. Заснована на усвідомленості редукція стресу – Mindfulness Based Stress Reduction.

3. Терапія прийняття і відповідальності – Acceptance and Commitment Therapy.

4. Діалектико-поведінкова терапія – Dialectical behavior therapy (DBT).

5. Функціонально-аналітична терапія – Functional analytic psychotherapy (FAP).

6. Схемотерапія – Schema Therapy.

7. Десенсибілізація та репроцесуалізація (опрацювання травми) рухом очей – Eye Movement Desensitization and Reprocessing.

8. Метакогнітивна терапія – Metacognitive Therapy [5].

У перших трьох напрямках концепт майндфулнес (mindfulness) є центральним компонентом, в 4-му, 5-му і 8-му – додатковим [1].

Майндфулнес передається як «безоцінкове усвідомлення». Це процес, під час якого увага спрямовується на теперішній момент, людина сприймає те, що зараз відбувається в його внутрішньому або зовнішньому світі, прагнучи при цьому до безоцінного судження та прийняття. Людина входить у роль доброзичливого і зацікавленого спостерігача, який споглядає внутрішні процеси, але не ототожнює себе з ними і не дає їм себе поглинути. Негативні думки і почуття також спостерігаються з прийняттям, без критики себе за них і намагання їх придушити. Увага спрямовується на безпосереднє сприйняття через п'ять органів відчуттів, думки і почуття спостерігаються в їх плінності. При цьому людина, яка практикує техніку майндфулнес, свідомо протистоїть тенденції нашого розуму оцінювати, критикувати, шукати причини, планувати тощо, розвиваючи в собі здатність приймати те, що зараз є, як щось цінне і плінне.

Нами та Катериною Долженко, котра керувала цим проєктом, поставлено завдання провести дослідження, в якому ми будемо безпосередньо вчитися бути та усвідомлювати свої думки та емоції, але при цьому не включатися миттєвими реагуваннями, а на якийсь час бути спостерігачем, який допомагає усвідомити реальність та необхідність того чи іншого стану.

На першому етапі дослідження (березень 2021 р.) зроблено оголошення в соціальних мережах, проведено збір інформації за попередньою анкетною, створено групу на сторінці Facebook, проведено першу зустріч учасників з організаторами дослідження.

Вибірка складалася з 34 осіб, переважними сферами діяльності яких є такі: без офіційного місця роботи, психологи, консультанти у сфері здоров'я. Вік опитуваних – 31–45 років; рівень стресу в повсякденному житті зазначався в межах від 6 до 8 (за 10-бальною шкалою, методом самооцінки).

Дослідження проводилось із використанням методик: Шкала сприйнятого стресу (PSS); опитувальник «Cognitive Emotion Regulation Questionnaire» (CERQ); діагностики самооцінки Ч.Д. Спілберґера, Л. Ханіна (оцінка ситуаційної та особистісної тривожності); шкали співчутливого ставлення до себе Крістін Нефф; шкали оцінки якості життя (© Чабан О.С.).

У процесі першої зустрічі використано метод опитування для визначення розуміння основних понять, які застосовувалися за методикою самооцінки Ч.Д. Спілберґера, Л. Ханіна (оцінка ситуаційної та особистісної тривожності).

**Результати дослідження.** Особиста тривожність учасниць перебуває на високому рівні із середнім показником 74%, тоді як ситуативна має приблизно однакове розподілення між високим та помірним рівнем – 48 та 52% відповідно.

Для оцінки рівня сприйняття стресу нами використана Шкала сприйнятого стресу PSS-10. Опитувальник складався з 10 питань, завданням яких було визначити, наскільки стресовим учасниці вважають попередній місяць життя. Це дозволило оцінити рівень сприйняття стресу, тобто суб'єктивне сприйняття рівня напруженості конкретної ситуації. Запропонована шкала містила дві субшкали, одна з яких вимірювала суб'єктивне сприйняття рівня напруженості ситуації, а інша – рівня зусиль, що були докладені для подолання ситуації.

Половина учасниць дослідження мали середній рівень сприйняття стресу, хоча залишається досить високою частка учасниць, які мають високий рівень, що говорить про високу тривожність.

Для оцінки стратегій когнітивної регуляції емоцій використано опитувальник «Когнітивна регуляція емоцій» (CERQ).

Запропонована версія опитувальника складалася з 36 тверджень, які утворюють 9 шкал, кожна з яких складається з чотирьох тверджень, як-от перефокусування на планування, катастрофізація, румінація, позитивний перегляд, звинувачення, приміщення в перспективу, прийняття, самозвинувачення, зосередження, позитивне перефокусування. Кожна стратегія когнітивної регуляції емоцій оцінювалася за 3-бальною шкалою залежно від частоти її застосування в стресових ситуаціях, де 1 бал – ніколи, рідко; 2 – іноді; 3 – часто, завжди.

Згідно з результатами проведеного опитування найчастіше учасниці реагують на стрес методами планування, прийняття та румінацій.

Для отримання суджень учасниць про якість життя та самоспівчуття нами використано опитувальник «Шкала оцінки якості життя (© Чабан О.С.)» та Шкала оцінки самоспівчуття Крістін Нефф.

Тривога та стрес дуже часто впливають на рівень якості життя людини, а через невміння з ними справлятися людина починає себе картати, ще більше посилюючи стрес та напруження.

За результатами кореляційного аналізу ми можемо сказати, що між рівнем якості життя та рівнем стресу існує слабкий зв'язок – 0,038. Тобто рівень стресу не впливає на якість життя.

Тут ми можемо пригадати теорію про те, що помірний рівень стресу та тривоги навіть покращує рівень життя людини, якщо це не переходить у понаднормове навантаження та не призводить до певного вигорання та виснаження нервової та психологічної систем людини.

Більший зв'язок також має рівень якості життя та самоспівчуття, при цьому рівень стресу та самоспівчуття має обернений зв'язок, що може свідчити про більшу схильність людини до мобілізації своїх ресурсів та швидкого реагування під час напруження. Тобто часу усвідомити «себе» не залишається. Ми думаємо, що це є основною причиною того, чому одним з основних методів когнітивної регуляції учасниці вказували планування в разі високої особистої тривоги та при середньому (адаптивному) рівні стресу.

Хоча зі збільшенням рівня ситуативної тривоги стратегії реагування змінюються, однак збільшується кількість думок, які ведуть до катастрофізації та пошуку винних або самозвинувачення. І в такому разі кореляція між рівнем якості життя та рівнем стресу буде посилюватися, при цьому показник кореляції самоспівчуття та рівня стресу буде зміщено в бік посилення такого зв'язку.

**Висновки.** Дослідження присвячено вивченню впливу стресу на стан жінок середнього віку під час пандемії та його можливому покращенню за допомогою практик усвідомленої медитації.

Участь у дослідженні взяли 34 жінки, переважною сферою діяльності яких є психологія, консультування у сфері здоров'я; вік опитуваних – 31–45 років; рівень стресу в повсякденному житті зазначався в межах від 6 до 8 (за 10-бальною шкалою, методом самооцінки).

Згідно з результатами проведеного опитування особиста тривожність учасниць перебуває на високому рівні із середнім показником 74%, тоді як ситуативна має приблизно однакове розподілення між високим та помірним рівнем – 48 та 52% відповідно.

Половина учасниць дослідження мають середній рівень сприйняття стресу, хоча залишається досить високою частка учасниць, які мають високий рівень, що говорить про високу тривожність.

Опитування показало, що найчастіше учасниці реагують на стрес методами планування, прийняття та румінацій.

Результати кореляційного аналізу підтверджують, що між рівнем якості життя та рівнем стресу в учасниць дослідження спостерігається слабкий прямий зв'язок – 0,038. Тобто рівень стресу не впливає на якість життя. Більший зв'язок також має рівень якості життя та самоспівчуття, при цьому рівень стресу та самоспівчуття мають обернений зв'язок, що може свідчити про більшу схильність людини до мобілізації своїх ресурсів та швидкого реагування під час напруження, що є основною причиною того, чому одним з основних методів когнітивної регуляції учасниці вказували планування в разі високої особистої тривоги та при середньому (адаптивному) рівні стресу. Хоча зі збільшенням рівня ситуативної тривоги стратегії реагування змінюються, однак збільшується кількість думок, які ведуть до катастрофізації та пошуку винних або самозвинувачення.

У такому разі кореляція між рівнем якості життя та рівнем стресу буде посилюватися, при цьому показник кореляції самоспівчуття та рівня стресу буде зміщено в бік посилення такого зв'язку.

Практики майндфулнес допомогли учасникам дослідження навчитися більш свідомо жити та реагувати на те, що в ньому відбувається. Відгуки учасниць також свідчать про те, що вони почали приділяти увагу тим спостереженням, які дають більш вагоме та менш тривожне відчуття в настрої та реакціях.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вільямс М., Пенман Ді. Усвідомленість. Як знайти гармонію в нашому шаленому світі. *Моноліт*. 2021, 256 с.
2. Ганатілейк Р. Як включити усвідомленість. Техніки ефективних практик і медитацій в сучасному світі. *Ексмо*. 2017, 288 с.
3. Корольчук М.С. Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/psy/2011\\_94/Korol1.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf) (дата звернення 10.06.2021).
4. Кравцова О.К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти. Серія : Соціальні та поведінкові науки*. 2019. Вип. 7. С. 98–117.
5. Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия. *Современная зарубежная психология*. 2014. № 2. С. 18–28. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=180232> (дата звернення 10.06.2021)
6. Ришко Г.М. Методологічне обґрунтування експериментального дослідження стресостійкості. *Проблеми сучасної психологічної освіти в нових термінах. Педагогіка і Психологія*. № 1. 2014. С. 239–247
7. Холмогорова А.Б. Когнитивно-бихевиоральные модели и методы лечения генерализованного тревожного расстройства. *Современная терапия психических расстройств*. 2014. № 1. С. 19–26.
8. Baer R.A., Smith G., Hopkins J., Krietemeyer J., Toney L. Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*. 2006. Vol. 13. P. 27–45.
9. Franco C., Amutio A., Mañas I., Sánchez-Sánchez L. C., Mateos-Pérez E. Improving psychosocial functioning in mastectomized women through a mindfulness-based program: Flow meditation. *International Journal of Stress Management*. 2019. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/str0000120> № 1, 2019
10. Kernberg O. Mentalization, mindfulness, insight, empathy, and interpretation. The Inseparable Nature of Love and Aggression. *Clinical and Theoretical Perspectives*. Washington, DC; London, England : American Psychiatric Publishing, 2011. P. 57–79.

**Шайда О. Г.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри медико-біологічних основ охорони життя та цивільного захисту  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

**Чернякова О. В.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

**Шайда Н. П.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної психології  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

### SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF MODERN PROFESSIONALS

У статті проаналізовано соціально-психологічні чинники успішної адаптації працівників до професійної діяльності. У нових умовах професійного розвитку співробітник, який має професійний досвід, і молодий фахівець, можуть зіткнутися не тільки з новими професійними вимогами і завданнями, а й із новими умовами праці, системою побудови відносин у колективі, виявляючи при цьому деякі невідповідності між отриманими в процесі навчання теоретичними знаннями та наявними професійними навичками з реальною практичною професійною діяльністю. Подана в статті інформація свідчить про те, що існує як науковий, так і практичний запит на комплексне дослідження особливостей психологічної готовності до різних сфер діяльності (навчальної, професійної, спортивної) на різних етапах становлення особистості. У статті підкреслюється, що особливої соціальної значущості набуває виявлення психолого-педагогічних умов формування психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності в системі його підготовки в навчальному закладі. Диференціюючи індивідуально-психологічні особливості особистості або стійкі якості особистості та тимчасові психічні стани, що виражають їх, слід брати до уваги їх діалектичну єдність, тому що особливості особистості можуть ненадовго яскраво виявитися у відповідних психічних станах, стійка особливість особистості є компонентом різних станів, не обов'язково при цьому відіграючи в структурі домінуючу роль. У статті робиться висновок, що категорію соціально-психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності слід розглядати як системну структуру, яка охоплює сукупність професійних, соціально-психологічних та психофізіологічних компонентів, а не лише психологічних та тих, що впливають на успішність професійної діяльності.

**Ключові слова:** соціально-психологічні чинники, професійна діяльність, професійна адаптація, психічний стан, розуміння та управління емоціями.

The article analyzes the socio-psychological factors of successful adaptation of employees to professional activities. In the new conditions of professional development, an employee with professional experience and a young specialist may face the presentation of not only new professional requirements and tasks, but also new working conditions, a system of building relationships in the team, revealing some inconsistencies between the process of learning theoretical knowledge and available professional skills with real practical professional activity. The information presented in the article indicates that there is both scientific and practical demand for a comprehensive study of the features of psychological readiness for different areas of activity (educational, professional, sports) at different stages of personality development. The article emphasizes that the identification of psychological and pedagogical conditions for the formation of psychological readiness of the future specialist for professional activity in the system of his training in an educational institution acquires special social significance. When differentiating individual psychological personality traits or stable personality traits and temporary mental states that express them, their dialectical unity should be taken into account, because personality traits can be clearly manifested briefly in the respective mental states, not necessarily while performing a dominant role in their structure. At the end of the article it is concluded that the category of socio-psychological readiness of the future specialist for professional activity should be considered as a systemic structure that includes a set of professional, socio-psychological and psycho-physiological components, but not only psychological and those that affect professional performance.

**Key words:** socio-psychological factors, professional activity, professional adaptation, mental state, understanding and managing emotions.

**Вступ.** Вивчення проблеми соціально-психологічних чинників професійної діяльності сучасних фахівців в останні роки стає в Україні все більш актуальним. Значна частка зусиль більшості сучасних закладів, компаній і підприємств

спрямовується на соціально-психологічну адаптацію та розвиток свого персоналу, оскільки саме рівень кваліфікації та лояльності співробітників є основним складником успішності компанії на ринку.

Успішність пристосування спеціаліста до системи професійних та міжособистісних взаємин, що склалися в компанії, забезпечує йому відчуття комфортності та задоволеності своїм статусом та досягненнями в колективі.

Успішна соціально-психологічна адаптація співробітника обов'язково впливає на ефективність його діяльності, що відповідає інтересам і самій компанії. З огляду на це, на перший план виходять питання підвищення ефективності підбору та відбору персоналу, а також розробки та впровадження системи ефективної адаптації нових співробітників, що забезпечує максимально швидкі терміни їх входження в трудовий колектив та значне зниження ймовірності швидкого звільнення. Це стосується і адаптації молодих фахівців, які починають професійну діяльність після закінчення навчальних закладів. Соціальна ситуація на ринку праці, що змінилася останнім часом, тягне за собою корекцію установок із побудови кар'єри, професійного зростання і розвитку, а також щодо вибору спрямованості професійної діяльності загалом.

В умовах проведення соціально-економічних, політичних та ідеологічних перетворень зростає соціальна значущість у психологічному супроводі професійного навчання основних суб'єктів освітнього процесу.

Вирішення численних соціально-психологічних проблем ускладнюється недостатньою теоретичною та експериментально-практичною опрацьованістю питань, пов'язаних із соціально-психологічною готовністю майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Отже, проблему соціально-психологічних чинників професійної діяльності сучасних фахівців слід розглядати в ракурсі дослідження питання професійної підготовки.

Проблема готовності знайшла відображення у вітчизняних роботах, присвячених питанням саморозвитку особистості, реалізації особистісного потенціалу, самостійного вибору людиною ціннісних орієнтирів, побудови життєвих стратегій (О. Асмолов [1], Л. Божович [2], О. Донцов [6], Е. Зеєр [9], М. Корольчук [11]).

Однак спостерігається недостатня сформованість психологічних концепцій, відповідного понятійного апарату та умов успішного формування соціально-психологічної готовності до професійної діяльності. Слід констатувати, що існує як науковий, так і практичний запит на комплексне дослідження особливостей психологічної готовності до різних сфер діяльності (навчальної, професійної, спортивної) на різних етапах становлення особистості. Особливої соціальної значущості набуває виявлення психолого-педагогічних умов формування психологічної готовності в системі освіти.

Велика увага в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється вивченню стану готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. Проблемі формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності присвячено

роботи таких дослідників, як А. Вербицький [4], О. Вознюк [5], О. Дубасенюк [7], Л. Подоляк [13], В. Юрченко [13] та ін.

А. Вербицький розглядає професійну готовність учителя як регулятор педагогічної діяльності, особистісну передумову її ефективності. Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності визначають ставлення до професії, риси характеру, здібності, знання, вміння, навички, стійкі професійно-вольові якості тощо [4].

У роботах О. Вознюк компонентами готовності в структурі професійної підготовки студентів педагогічного університету є потреби, здатність та рішучість. Автором доводиться доцільність у виокремленні саме цих компонентів готовності до діяльності, зокрема до професійно-педагогічної. А. Вербицький розглядає потребу до самопізнання студента як усвідомлене переживання необхідності в пізнанні самого себе та однієї з умов підтримки життєдіяльності та підвищення свого професійного рівня. Здібності до самопізнання студентів розглядаються як індивідуально-психологічні особливості людини, що забезпечують успішність процесу самопізнання та сприяють усвідомленому оволодінню знаннями та вміннями для цього процесу [5].

О. Дубасенюк під професійною готовністю майбутніх учителів до самовдосконалення розуміє інтегративну якість особистості, що характеризується наявністю системи професійно-педагогічних знань та вмінь, сформованих самоосвітніх та самовиховних умінь, професійної самосвідомості, переконаності в соціальній та особистій значущості професійного самовдосконалення [7].

Слід звернути особливу увагу на роботи Л. Подоляк, В. Юрченко та ін., присвячені дослідженню проблеми формування в майбутнього вчителя готовності до професійної творчої діяльності.

Вони розглядають готовність майбутнього вчителя до творчого вирішення педагогічних завдань як інтегративну якість особистості, що містить інтегровані методологічні, теоретичні, методичні та практичні знання та вміння, професійні мотиви та професійний науково-педагогічний інтерес [13]. Дослідники виокремлюють основні складники готовності педагога до професійної творчої діяльності: мотиваційно-особистісну готовність, що виявляється у мотивації та творчому самопочутті; теоретико-пізнавальну готовність, що визначається рівнем володіння спеціальними науковими, філософськими, психологічними та педагогічними знаннями; конструктивно-проектувальну готовність, пов'язану з володінням технікою дослідницької роботи, вміннями її організувати, аналізувати та корегувати [13, с. 53].

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні основою аналізу обрано концепцію готовності, сформульовану Ю. Забродіним, яка «інтегрує низку феноменологічних планів у становленні та розвитку суб'єкта». Застосування концепції, за твердженнями її прибічників, дозволяє окреслити способи вирішення тристороннього протистояння

концепції розвитку, формування та адаптації, оскільки концепція готовності не виключає, а передбачає розвиток суб'єкта та його адаптацію. У цій концепції «готовність» окреслюється як специфічний стан самоперетворення суб'єкта; у психології вона набуває особливого статусу. Ми дотримуємося думки про те, що під психологічною готовністю розуміється діалектична єдність психічних станів та властивостей особистості [8].

Як і будь-який інший психічний стан, вона є цілісним виявом особистості, завжди причинно зумовленим, що характеризується певними часовими параметрами, має у своїй основі динамічну (функціональну) систему. Це означає, що, по-перше, всі її компоненти пов'язані між собою, по-друге, її функціонування підпорядковується ієрархічному принципу, по-третє, зв'язки між компонентами рухливі і кожен із них (через детермінантний вплив об'єктивних умов діяльності) може стати провідним [1].

Долучаючись до вчених, фахівців, які працюють у галузі психології особистості, слід підкреслити, що успішна професійна діяльність особистості залежить не тільки від її стійких якостей, а й від більш мінливих психічних станів. «Кожна психічна подія відбувається «на тлі» певного психічного стану людини, що зумовлює її перебіг, а згодом і зміну», – писав С. Рубінштейн [14]. Тому і в теоретичному, і в практичному плані психологічне дослідження сучасних фахівців обов'язково має аналізуватися і містити отримання щонайменше двох параметрів особистості:

- індивідуально-психологічних особливостей особистості;
- тимчасових психічних станів особистості, включно з похідними станами.

Диференціюючи індивідуально-психологічні особливості особистості або стійкі якості особистості та тимчасові психічні стани, що виражають їх, слід брати до уваги діалектичну єдність, бо особливості особистості можуть ненадовго яскраво виявитися у відповідних психічних станах, стійка особливість особистості сама є компонентом різних станів, не обов'язково при цьому відіграючи в структурі домінуючу роль.

Звісно, властивості особистості впливають на психічні стани, які, своєю чергою, впливають на формування особистісних якостей, зокрема професійно важливих, які забезпечують ефективну й успішну діяльність.

Таким чином, провідна професійна діяльність призводить, з одного боку, до утворення специфічних якостей особистості, з іншого – до вироблення тимчасових суб'єктивних станів, які сприяють ефективності діяльності і визначають поведінку суб'єкта діяльності загалом.

Одним із важливих положень аналізу внутрішніх умов діяльності є органічне об'єднання змістовного (якісного) та енергетичного (кількісного) аналізу структури особистості загалом, її окремих компонентів та їх психологічних виявів. Особливо важливо забезпечити таку єдність у сенсі джерела

активності особистості – рушійних сил діяльності. Одночасне утримування в полі зору змістового та енергетичного аспектів діяльності і, відповідно, структури особистості є специфікою їх психологічного вивчення [2, с. 52].

Щодо психологічного змісту поняття «психологічна готовність» існують різні точки зору. Одні дослідники вважають, що готовність є системою особистісної функціональної, змістовної та оцінної сторін [5]. Перший блок (ставлення до себе) є елементом самосвідомості особистості. Він містить усвідомлення своїх можливостей, яке може виражатися в усвідомленні покликання, особливого призначення особистості, можливості вирішити завдання, не зовсім доступне іншим. Однак це ставлення може бути і неусвідомленим (або недостатньо усвідомленим) та спиратися на інтуїцію. Цей блок містить також образ ідеального «Я» або ширше – ідеалу особистості.

Другий блок (спрямованість) становить мотиви і потреби діяльності та ціннісні орієнтації особистості. Потреби можна розділити на такі дві групи: потреби творити «щось» і потреби творити «себе».

Оціночна сторона готовності є системою психології відносин [18], вона, ймовірно, характеризується сукупністю таких видів відносин, як ставлення до себе, до інших, до діяльності.

Третій блок – це здібності особистості, що є найважливішим чинником (фундаментом) розвитку. Розвиток здібностей безпосередньо пов'язаний із розвитком ставлення до себе та спрямованості.

Четвертий блок – це операційна система, що є інструментарієм, який сприяє реалізації потреб. Це не лише безпосередній досвід, а й фіксовані настанови, диспозиції особистості. Установка визначає спрямованість активності людини і сприймається саме як готовність до певних способів діяльності [9].

Відповідно до цієї концепції формування готовності не можна описати спонтанною ситуацією розвитку. Джерелом формування готовності тут є розвиток особистості. Ланцюжок розвитку особистості багатоваріантний. Але якщо на ранніх рівнях вибір способу здійснюється під впливом середовищних впливів, то в подальшому вирішальну роль відіграє особистий, часто свідомий вибір суб'єкта. Саме цей вибір і є основою розвитку. У таких умовах можна говорити про суспільно-психологічну готовність як «колективну індивідуальність», яка створюється інтеграцією індивідуальностей і не зводиться до системи лише соціальних факторів розвитку особистості. Це інтелектуально-моральний фонд, який на рівні людства поєднується поняттям «ноосфера» [14].

Є. Клімов, Т. Кудрявцев та інші розглядають психологічну готовність як стійкий психічний стан особистості, що характеризується такими якостями, які зумовлюють позитивне ставлення до діяльності, можливість її активного творчого здійснення, а також актуалізацію цієї можливості щоразу, коли виникає суспільна та особиста потреба. Процес формування психологічної готовності до певної діяльності є тривалим та багатоступінним. Структура психологічної



готовності розглядається як складна багаторівнева структура, що містить як особистісні компоненти (особливості мотивів, інтересів і відносин, позитивні якості особистості, важливі для продуктивної діяльності), так і операційні (систему знань, вміння і навички, особливості мислення). Під час аналізу та оцінки виділених психолого-педагогічних умов формування психологічної готовності особистості до професійної діяльності помітна їх взаємозалежність, за якою кожна з них має системоутворювальну властивість [10; 12].

Дослідники вважають, що поняття «психологічна готовність» узагальнює весь спектр ставлення до діяльності, її осмислення, особисту включеність, настрої та емоційний стан, а також усі уявлення про діяльність та готовність до відповідної поведінки. Структура психологічної готовності складається з когнітивного, емоційного, мотиваційного складників, свідомої та несвідомої сфер. Когнітивний складник – це комплекс уявлень, стереотипів та знань про діяльність, про необхідні дії, про те, яким може бути результат діяльності, а також про всілякі негативні наслідки. Емоційний складник – це комплекс відносин, почуттів, емоцій, а також можливі страхи та побоювання щодо успішності / неуспішності професійної діяльності. Мотиваційний складник – це ухвалення рішення чи сильні коливання щодо невідомого остаточно досвіду [12, с. 86–93].

Інша думка представлена в роботах І. Вачкова. Тут психологічна готовність є системною структурою, яка формується під впливом безлічі факторів і може розглядатися на трьох рівнях (як процес, як стан і як результат). Основним чинником формування психологічної готовності пропонується взяти рефлексію, що виявляє себе на всіх рівнях свідомості. Рефлексія сприймається як процес самопізнання [3]. Результатом самопізнання є «складання» самосвідомості особистості за аналогією до процесу професійного розвитку. У цьому контексті рефлексія допомагає особистості подолати ригідність у мисленні та поведінці [3]. Фактором, який визначає рівень (ступінь) психологічної готовності, може бути баланс усвідомлених і неусвідомлених компонентів у структурі мислення, емоцій та поведінки, починаючи з етапу формування мотивації і завершуючи реалізацією лише на рівні дії (вчинку) [3].

Психологічна готовність виявляється:

- у формі установок (як проєкції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що передують будь-яким психічним явищам та виявам;
- у вигляді мотиваційної готовності до «приведення в порядок» свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс та цінність того, що вона робить);
- як особистісна готовність до самореалізації через процес персоналізації [10].

**Результати.** Отже, стислий аналіз різних точок зору на проблему психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності показав таке: незважаючи на велику кількість визначень, а також точок зору на її структуру та зміст,

загальним є виокремлення її мотиваційного складника.

Мотиваційною є готовність дійової особи до трансформації діяльності, зміни мотивів, що визначають діяльність під час роботи зі значущою інформацією, здатною вплинути на таку трансформацію. Ознаками мотиваційної готовності є:

- неусвідомлений (або різною мірою усвідомлений) пошук інформації, якої не вистачає для більш осмисленого провадження діяльності;
- прагнення взаємодії з джерелами інформації, яка може мати професійно значущий сенс і цінність;
- легкість вписування інформації в образ світу, її прийняття;
- трансформація діяльності під впливом отриманої інформації (зміна її сенсу, мети, мотиву);
- поява інформаційних запитів, звернених до джерел інформації, постановка та формулювання завдань діяльності;
- пошук інформації, спираючись на яку можна реалізувати власні творчі можливості;
- вплив інформації на зміну мислення, що виявляється в постановці нових завдань та знаходженні способів їх вирішення [5].

З позиції концепції керованого формування професійної діяльності як умови такого формування ми бачимо необхідність організації рівневої системи орієнтування поведінки, що зачіпає операційно-технічний, емоційний, інформаційний, особистісний складники. Безсумнівно, провідна роль має відводитися особистісному складнику, що діє на всіх рівнях психологічної готовності, яка перетворює її в динамічний процес [6, с. 42–50].

**Висновки.** Слід зазначити, що категорію соціально-психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності слід розглядати як системну структуру, що охоплює сукупність професійних, соціально-психологічних та психофізіологічних компонентів, а не лише психологічних та тих, що впливають на успішність виконання професійної діяльності.

На новій для нього стадії професійного розвитку молодий фахівець може зіткнутися як із новими професійними вимогами і завданнями, так і з новими умовами праці, системою побудови відносин у колективі, а також виявити деякі невідповідності між отриманими ним у процесі навчання теоретичними знаннями та реальною практичною професійною діяльністю.

У цьому разі актуалізується проблема соціально-психологічної адаптації до вимог ситуації, що склалася, з пошуку та втілення оптимальної стратегії поведінки та організації взаємодії з оточенням, знаходження балансу між внутрішніми очікуваннями та реальною ситуацією розвитку.

Нерідко вирішення проблеми призводить до кардинальної зміни професії, тому молодий фахівець змушений адаптуватися до нової професійної діяльності.

Вивчення проблеми соціально-психологічних чинників професійної діяльності сучасних фахівців у ракурсі дослідження їх підготовки в навчальних

закладах, а також соціально-психологічної адаптації співробітників до професійної діяльності в організації вважається доцільним і має вагомий науковий теоретико-емпіричний сенс.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є розроблення психодіагнос-

тичних засобів професійного відбору майбутніх фахівців, проблем стандартизації та сертифікації психокорекційних і психопрофілактичних тренінгових програм, науковий і прикладний пошук інноваційних навчальних технологій професійної підготовки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва : Смысл: Изд. Центр «Академия», 2007. 528 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 400 с.
3. Вачков И.В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1995. 19 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 225 с.
5. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
6. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов-психологов. *Вопросы психологи.* 1999. № 2. С. 42–50.
7. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 367 с.
8. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. Москва : Финстатинформ, 2002. 152 с.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2009. 240 с.
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
11. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору : навчальний посібник. Київ : Ніка-Центр, 2006. 536 с.
12. Кудрявцев Г.В. Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения. *Вопросы психологии.* 1985. № 1. С. 86–93.
13. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. *Человек и мир.* Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.

## ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9+340.111

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.12>

**Кононенко С. В.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
професор кафедри психології  
Донецького інституту*

*ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»*

### ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ РОЗВИТКУ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

### PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF THE DEVELOPMENT OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE LAWYERS

У роботі розглядаються особливості методологічних підходів до розробки психолого-педагогічних аспектів розвитку правосвідомості студентів у вищому навчальному закладі як майбутніх фахівців юридичного профілю. Описано компоненти розвитку правосвідомості, тому що розвиток правосвідомості юристів має вагомим практичне значення, оскільки правосвідомість є орієнтиром для суб'єктів права в соціально-правових ситуаціях, дозволяє їм робити відповідний етичний і правовий вибір, на підставі якого вони можуть ухвалювати юридично значущі рішення. У формуванні правової свідомості студентів має бути акцентовано на контрольно-оціночному компоненті, тому що про рівень розвитку правової свідомості студентів можна судити з об'єктивних і суб'єктивних показників. Об'єктивними показниками правової вихованості є показники навчальної діяльності студента (успішність, дисципліна, активність у різних сферах життя, правові знання, вміння). Суб'єктивні показники правової вихованості – це ставлення до права, оцінка права, правові цінності, правові установки, мотиви. Головним підсумком розвитку правосвідомості студентів має стати розуміння пріоритетності правових норм, особлива значущість права і освоєння правових засобів його дії в сучасному суспільстві. Правова сформованість студента виявляється в інтеграції правових знань, умінь, навичок, досвіду правомірної поведінки, особистісних установках. Успішність розвитку правосвідомості студентів залежить від організації навчально-пізнавальної діяльності, врахування особливостей психології студентів, використання сучасних інтенсивних психолого-педагогічних технологій, побудови освіти на принципах гуманізму, демократизму і плюралізму, використання технологій співробітництва, розвитку потреби студентів у безперервному навчанні і самоосвіті.

**Ключові слова:** особистість спеціаліста юридичного профілю, свідомість, правосвідомість, діяльність майбутніх юристів, моделі розвитку правосвідомості, професійна правосвідомість.

The paper examines the features of methodological approaches to the development of psychological and pedagogical aspects of shaping the legal consciousness of students in a higher educational establishment, as future legal professionals. A comprehensive model of the development of legal consciousness is described, as the development of legal consciousness of lawyers is of great practical importance since legal consciousness serves as a guideline for subjects of law in social and legal situations, it allows them to make appropriate ethical and legal choices on the basis of which they can make legally meaningful decisions. In the formation of the legal consciousness of students, a special focus should be placed on the control and assessment component, because the level of development of students' legal consciousness can be judged by objective and subjective indicators. Objective indicators of legal education are indicators of a student's educational activity (academic performance, discipline, activity in various spheres of life, legal knowledge and skills). Subjective indicators of legal education are attitudes towards law, assessment of law, legal values, legal attitudes, motives. The main result of the development of students' legal consciousness should be an understanding of the priority of legal norms, the special significance of law and the development of legal means of its enforcement in modern society. A student's legal shaping is manifested in the integration of legal knowledge, skills, experience of lawful behavior, personal attitudes. Successful development of students' legal consciousness depends on organizing their educational and cognitive activities, taking into account the peculiarities of the psychology of students, making use of modern intensive psychological and pedagogical technologies, building education on the principles of humanism, democracy and pluralism, use of cooperation technologies, development of students' needs for lifelong learning and self-education.

**Key words:** personality of a legal specialist, consciousness, legal consciousness, activities of future lawyers, models of development of legal consciousness, professional legal consciousness.

**Постановка проблеми.** Сучасне українське суспільство й гуманізація освіти висувують підвищені вимоги до правосвідомості юристів. Від цього залежить їх соціально-правова, громадянська активність та готовність брати участь у зміцненні законності й правопорядку. Юрист повинен усвідомлювати свої інтереси, знати права й уміти законно їх захи-

щати, виконувати обов'язки, поважати права й інтереси інших громадян, тому правосвідомість юристів має розвиватися під впливом цілеспрямованих дій організованого характеру. Цей вплив стосується всіх сфер індивідуальної свідомості, проте сфера правової свідомості особистості найчутливіша до таких соціальних змін.

**Мета статті** – визначити основні компоненти формування правосвідомості юристів, виділити критерії та показники сформованості правосвідомості в юристів в умовах навчання у ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень.** Досягнення оптимального рівня розвитку правової свідомості юриста вимагає внесення змін до всіх його структурних компонентів. У цьому процесі виявляються різні ознаки – критерії професіоналізму юриста, розроблення яких стає можливим з огляду на нормативність цього явища. Якщо допустити, що в правовій свідомості є норма, то для співвідношення діяльності з її показниками можна виділити психологічні критерії та показники сформованості правової свідомості в юристів для оцінки діяльності або думок про неї [1, с. 2].

Це питання має вагомим практичне значення, оскільки правосвідомість є орієнтиром для суб'єктів права в соціально-правових ситуаціях, дозволяє робити відповідний етичний і правовий вибір, на підставі якого вони можуть ухвалювати юридично значущі рішення.

Формування та вдосконалення правосвідомості можливе лише через правове виховання і правову освіту, які повинні здійснюватися через правову пропаганду й агітацію, правове навчання та юридичну практику, індивідуальну виховну роботу й правове самовиховання. Використання у виховному процесі окреслених шляхів, а також методів позитивного впливу, переконання, наочності, роз'яснення юридичних казусів, самооцінки, самопорівняння уможлиблює формування правосвідомості юриста. Правове виховання і правова освіта юриста – це цілеспрямована й систематична діяльність державних і громадських інститутів, вплив юридичної теорії і практики на свідомість юриста [2, с. 16].

Рівень правосвідомості юристів є найважливішим показником розвитку особистості й результативності навчально-виховного процесу у ВНЗ. У наукових дослідженнях ще не встановилася єдина точка зору з питання про критерії рівнів правосвідомості юристів.

Розвиток правосвідомості залежить від зовнішніх чинників (сім'я, школа, ВНЗ, суспільство), від впливу антисоціального середовища (Г.В. Морогін [8]). На розвиток правосвідомості можуть впливати і різні форми цілеспрямованої психологічної дії, як-от психотерапія і психологічна корекція.

**Виклад основного матеріалу.** Індивідуальна правосвідомість і закономірності її розвитку визначаються дією різних внутрішніх і зовнішніх чинників: рівнем розвитку когнітивної й емоційно-вольової сфер; особливостями соціального середовища; характером і формою психологічного впливу тощо. При цьому вказані чинники впливають як безпосередньо на особливості правової свідомості, так і на характер розвитку особистості, зумовлюючи вибір психологічних механізмів реалізації. У дослідженні ми спираємося на принцип єдності свідомості і діяльності людини. Принцип діяльнісного підходу полягає в тому, що свідомість розвивається

в процесі і в результаті діяльності, виявляється і реалізується в ній. Це означає, що структура індивідуальної правосвідомості може бути пізнана за результатами функціонування, кінцевим його продуктом, тобто необхідно розглянути функціонально-психологічну структуру правосвідомості. У науковій літературі вперше ця позиція висловлена і застосована в дослідженнях Г.Х. Єфремової і О.Р. Ратінова. Вони виділяють такі три основні функції правосвідомості, як пізнавальна, оцінна й регулятивна, відповідно до яких визначають основні функціональні компоненти правосвідомості [10, с. 210]. Пізнавальній діяльності фахівця відповідають певні юридичні знання й уміння, тобто правова підготовка. Оцінній функції відповідає система оцінок і думок із проблем юридичних питань, тобто оцінні стосунки права і практики його виконання і вживання. Регулятивна функція реалізується за рахунок соціально-правових установок і ціннісних орієнтацій.

Р.Р. Муслумов, В.В. Кожевников, Е.С. Королькова співвідносять цілі правовиховної роботи з відповідними етапами соціалізації особистості. Така постановка питання, безумовно, відповідає структурі правосвідомості, етапам формування, періодам соціалізації особистості, проте, на наш погляд, обмежено. Ширше розуміння цілей формування правосвідомості передбачає вироблення суспільних позицій особистості, пошану до прав і свобод людини, включно зі свободою вибору переконань, толерантністю до відмінних від власних позицій поглядів. Варто зазначити, що в сучасній системі освіти центр тяжіння зміщений з інтересів держави на особистість, її потреби, проблеми самовдосконалення. З огляду на це, виникає небезпека повного ігнорування потреб суспільства в соціально активній особистості, здатній будувати свою поведінку не лише відповідно до внутрішніх імпульсів, а і з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку [9, с. 216].

Кожному компоненту правосвідомості відповідає етап формування. Р.Р. Муслумов [9, с. 221] виділяє такі три етапи формування правосвідомості юристів, як інформаційний, ціннісний і діяльнісний. Завдання цих етапів спрямоване на послідовне досягнення рівнів правосвідомості. Завдання першого етапу – передання юристові певного обсягу правових знань. Проте недостатньо мати встановлений запас правових знань, знати норми чинного законодавства, а потрібно розуміти вимоги, цілі і призначення цих норм. Розвиток і становлення правових поглядів юристів – процес тривалий і складний (від простих спостережень за правовими явищами в суспільному житті до виявлення їх причин, взаємозв'язків, узагальнень морально-правового характеру). На їх основі формуються правові відчуття, оцінне ставлення до правових знань, правил поведінки, переконань, які є орієнтиром для визначення способів дій у правовій сфері суспільного життя. Ціннісний етап відіграє важливу роль у моделюванні поведінки юриста, яка супроводжується аналізом набутих правових знань, усвідомленням основних правових ідей і принципів, визначенням свого ставлення до них.

Для діяльнісного етапу формування правосвідомості юристів характерне прогнозування своєї соціально-правової поведінки, опанування навичок ухвалювати правильні рішення в складних ситуаціях, застосувати свої знання на практиці [9].

Для оцінки когнітивного компонента правосвідомості дослідники пропонують різні критерії. Наприклад, І.В. Воробйова для оцінки обсягу юридичних знань застосовує термін «система правових знань», щоб виділити досить змістовні пізнання в галузі права, на відміну від уривчастих відомостей, які свідчать про низьку міру розвитку когнітивного компонента правосвідомості (недостатній обсяг правових знань). Система правових знань, як зазначає вона, «потребує опанування принципів права, а також наявності мінімуму правових знань і уявлень у різних галузях права». Таким чином, за обсягом знання можуть бути оцінені як систематизовані, недостатньо систематизовані і безсистемні [3, с. 7].

В.В. Касьянов пропонує параметри широти, повноти і глибини. Широта і повнота характеризують правові знання з кількісного боку, а глибина дозволяє якісно охарактеризувати правові знання суб'єкта. Широта правової обізнаності (правових знань), на його думку, розрізняється залежно від кількості галузей права, які нею охоплюються. Повнота правової обізнаності підлягає перевірці з точки зору обсягу правових знань усередині кожної галузі права. У понятті правової обізнаності за критерієм «глибина» дослідник виділяє три рівні, які характеризують міру засвоєння суб'єктом його правових знань:

- формальне знання – найбільш поверхневий рівень, обмежений наявністю відомостей про існування правового інституту або конкретної норми, факт наявності формального знання не виключає дефектів правової обізнаності;

- розуміння сенсу правового принципу, інституту або норми характеризує здатність суб'єкта більшою чи меншою мірою судити про зміст, призначення, зв'язок з іншими правовими явищами;

- уміння подумки застосувати своє абстрактне знання в конкретній ситуації. Таку здатність індивіда можна виявити через вирішення ситуативних завдань [5].

Д.О. Керимов для оцінки рівня знання правових явищ і фактів розробив шкалу, що містить такі показники: відсутність знання, знання-пізнання, знання-відтворення, знання-розуміння, знання-вміння, знання-переконання [6, с. 48].

Під час характеристики емоційно-ціннісного компонента правосвідомості варто розуміти, що рівень ставлення до права складається з рівня і характеру емоційно-психічного переживання, оцінювання суб'єктом отриманої правової інформації, правової діяльності, правопорядку, правоохоронних органів. Аналізуючи ці вияви, можна зробити висновок про активно-позитивне, позитивне, байдуже або негативне ставлення особистості до різних правових явищ.

У низці досліджень широкого поширення набув інформаційний підхід. Серед критеріїв правосві-

домості В.М. Боєр і П.В. Макаренко виокремлюють правову поінформованість особистості (обсяг і якість знань, володіння принципами і нормами права) [7, с. 255]. На основі цього підходу виділяють елементарно необхідний, низький і високий рівні правової інформованості особистості.

Останніми роками визначився компетентнісний підхід (СФ. Зеєр, І.А. Зимня [4]). Відповідно до нього основним результатом сучасної освіти має стати не просто засвоєння знань, а набуття відповідних компетентностей в інтелектуальній, соціально-правовій, комунікативній, інформаційній сферах. У цьому контексті під правовою компетентністю юристів розуміється комплексна характеристика, в якій у єдності виявляються знання, навички, вміння, цінності, особистісні установки і способи поведінки. Обсяг необхідних сучасному громадянину правових знань досить значний, але не потрібно орієнтуватися на довгострокове засвоєння юристами всіх життєво актуальних правових норм. Необхідно дати юристові можливість набути досвіду участі в ситуаціях, регульованих правом, уявлення про те, як шукати необхідну правову інформацію, розвивати ключові компетенції, що дають можливість вирішити проблеми правового характеру.

Об'єктом оцінки правової свідомості юристів є не лише знання й уміння, а й інтелектуальні навички щодо роботи із соціально-правовою інформацією (критичне мислення), уміння представити свою точку зору, подати інформацію тощо. Компетентнісний підхід є перспективним напрямом у дослідженні правосвідомості, проте правова компетентність ще не знайшла належної розробки у виокремленні рівнів правосвідомості. Необхідно розробити і використати відповідні методи і критерії, а також інструментарій оцінювання в процесі правової освіти.

Правосвідомість може оцінюватися і як єдине ціле, і за складниками. Найбільш об'єктивною, на наш погляд, є оцінка правосвідомості, надана на основі співвідношення її компонентів. Не можна судити про високий рівень правосвідомості лише на основі окремих частин (наприклад, глибоких, повних і систематизованих знань), оскільки в логіці структурних компонентів правосвідомості можливі розбіжності, що свідчать про їх деформацію. У юристів така дисгармонія пояснюється ще й психологічними особливостями віку. Таким чином, у процесі дослідження ми повинні рухатися від надання оцінок і характеристик окремим елементам правосвідомості до оцінки явища загалом, тобто від оцінок одиничного порядку до оцінок загального.

Для повного і глибокого опису правової свідомості, крім аналізу різних структурних компонентів, окремі автори пропонують урахувати інтеграційні параметри. Р.Р. Муслумов вважає, що найповніша характеристика правової свідомості виявляється за такими критеріями, як рівень знання права, позитивна мотивація поведінки, позитивна оцінка права, готовність до реалізації правових розпоряджень, готовність до захисту своїх прав легітимними

способами, готовність до участі в соціальному контролі правової дійсності [9].

Необхідно зазначити, що вказані критерії і запропонована інтеграційна характеристика правосвідомості стосується лише його розвинутого рівня і не дозволяє оцінити інші параметри сформованості правосвідомості. Таким чином, для повного і глибокого опису суті правосвідомості необхідна комбінована оцінка таких структурних компонентів:

1) оцінка обсягу, глибини, повноти і систематизація правових знань;

2) оцінка рівня і характеру ставлення до права, міри розвитку правових переконань;

3) оцінка рівня й характеру правової установки, різновидів спрямованості поведінки у сфері права.

У розробці проблеми розвитку рівнів сформованості правосвідомості ми спираємося на інтегративний підхід, який полягає у виділенні системи критеріїв, яка характеризує найбільш істотні аспекти правосвідомості.

Відповідно до цього підходу рівень правової свідомості визначається правовими знаннями юриста, знанням основних норм і принципів права. Іншим показником правосвідомості є глибина усвідомлення соціально-особистісної значущості правових норм, що забезпечує їх «переживання», емоційно-позитивне сприйняття. Цей критерій фіксує суб'єктивне ставлення юриста до правових норм, правових інститутів, правової поведінки і дозволяє виокремити три рівні правової усвідомленості: 1) формальне інформаційне знання змісту правових норм; 2) рівень фрагментарної правової переконаності, коли значна частина правових норм залишається особистісно-індиферентною для юриста; 3) високий рівень – рівень повної правової переконаності, коли правові норми усвідомлюються юристом як суспільно й особистісно необхідні, внутрішньо приймаються ним, стають його переконаннями. Третім критерієм є правова установка та вихованість юристів, їх спрямованість [9].

Для вимірювання правосвідомості найчастіше використовується трирівнева шкала. Основна відмінність між рівнями пов'язана з дієвістю й активністю виділених компонентів вимірювання правосвідомості, участю в регуляції правової поведінки. На наш погляд, комплексна оцінка структурних компонентів правосвідомості дозволяє виокремити такі рівні правосвідомості:

– високий рівень за умов позитивної спрямованості всіх компонентів правосвідомості і стабільно високої оцінки за всіма критеріями всередині кожного компонента; особливостями цього рівня є формування потреб і вмінь у самостійному поповненні правових знань і активна правова позиція. У літературі цей рівень називають розвинутою або позитивною правосвідомістю. Під високим рівнем правосвідомості розуміється такий, за якого правові відчуття, знання, становлення є стійкою властивістю особистості, що є внутрішньою детермінантою правової поведінки. Юристам, які мають високий рівень правосвідомості, властиві усвідомленість, стійкість

і активність правомірної поведінки у всіх життєвих ситуаціях. Р.Р. Муслумов, наприклад, зазначає, що розвинена правосвідомість містить «систематизовані, глибокі знання, обсяг яких не лише становить не менше мінімуму, необхідного для регуляції власної поведінки особистості у сфері права, а і відповідно до характеру і змісту якого особистість не тільки не допускає здійснення правопорушень, а і запобігає їм, володіє високою соціально-правовою активністю і глибокою переконаністю в необхідності дотримання вимог закону» [9];

– середній рівень правосвідомості означає такий її стан, за якого правові відчуття, знання і стосунки є певною єдністю і стійкістю, але правова поведінка залежить від зовнішніх чинників, від ситуації. Юристам цього рівня властиві достатня усвідомленість і стійкість правомірної поведінки і недостатня активність. Середній рівень характеризується достатнім рівнем правових знань, позитивним ставленням до правових явищ, умінням і готовністю застосовувати правові знання на практиці, позитивною мотивацією поведінки;

– низький рівень правосвідомості означає, що в юристів відчувається недостатня усвідомленість і нестійкість основних компонентів правосвідомості, а правова поведінка залежить від конкретної ситуації, оскільки внутрішні регулювальники правової поведінки не зовсім сформовані. Наявна недостатність інформації про правові норми і, як наслідок, відмова від діяльності в цьому напрямі, байдуже ставлення до правових норм, нестійка правова позиція або неусвідомлене здійснення правопорушень.

Таким чином, правосвідомість особистості має складну психологічну структуру. Для її об'єктивної оцінки необхідно враховувати всі структурні компоненти в комплексі і взаємодії.

Найбільш узагальненим, таким, що інтегрує основні критерії правосвідомості особистості, є критерій правової поведінки. Саме в правовій поведінці особистості розкриваються правові відчуття, стосунки, знання і принципи.

У структурі правової свідомості юриста, окрім правових знань, поваги до закону, готовності до соціально-активної правової поведінки, необхідно виділяти і готовність до правоохоронної та правозастосовної діяльності.

Психологічна робота з розвитку правосвідомості юристів в умовах ВНЗ може здійснюватись за такими напрямками, як вплив на педагогічний процес; індивідуалізація навчання і виховання; корекція виховних дій і оптимізація взаємодії викладачів і юристів, поліпшення психологічного клімату в студентських групах; застосування індивідуальної та групової форми роботи: індивідуальні консультації, групові тренінги. Ідеться про реорганізацію системи професійної освіти юристів із метою прищеплення комплексу правових якостей відповідно до вимог професійно-правової культури. Найважливішими з них є такі: знання і розуміння права, оволодіння навичками та вміннями виконання функціональних правових обов'язків, здатність самостійно обирати способи

і засоби правового вирішення проблем у межах компетенції та правового статусу, повага до права, дотримання прав, свобод і обов'язків громадянина і повага до них, правова відповідальність, постійна готовність до виконання службових обов'язків, активна правова діяльність щодо юридичної допомоги населенню, потреба в правовому самовдосконаленні.

Таким чином, формування правової свідомості – цілеспрямована, конкретна та оперативна індивідуальна робота за допомогою використання комплексу методів, зважаючи на індивідуальні психологічні риси особистості юриста. Досліджуючи феномен формування правосвідомості юристів, ми дійшли висновку, що це поняття поєднує успішність адаптації юристів у навчально-правовому середовищі, сформовану внутрішню потребу особистості юриста змінити основні індивідуальні психологічні властивості та показники правосвідомості через правове навчання, професійне становлення, виховну та соціальну підтримку, психологічний супровід.

**Висновки.** Правосвідомість є безпосереднім джерелом активності особистості й регулятором її поведінки; традиційно розглядається як системне утворення. Більшість науковців виокремлюють низку її складників відповідно до функцій правової свідомості (пізнавальної, оцінної та регулятивної). Пізнавальна охоплює певну суму юридичних знань

та вмінь, оцінна (емоційно-ціннісний компонент) – систему оцінок та ставлень щодо різних юридичних явищ, регулятивна (вольовий компонент) – соціально-правові установки особистості.

Психологічний аналіз професійної діяльності юриста засвідчив, що юридична діяльність має перелік особливостей, які визначаються специфікою взаємодії в системі «людина – право – людина». Діяльність фахівця-юриста підпорядковується встановленим нормам і характеризується низкою особливостей, як-от: 1) наявність владних повноважень; 2) психологічний стан підвищеної відповідальності; 3) необхідність ухвалення обґрунтованих та виважених рішень; 4) напружений характер; 5) можливість появи негативних особистісних тенденцій; 6) наявність елементів небезпеки та ризику; 7) багатоплановість службових ситуацій; 8) неможливість чітко планувати й прогнозувати результати.

Феномен формування правосвідомості юристів поєднує успішність адаптації юристів у навчально-правовому середовищі, сформовану внутрішню потребу особистості юриста в змінах основних індивідуально-психологічних властивостей та показників правосвідомості через правове навчання, професійне становлення, виховну та соціальну підтримку, психологічний супровід.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абдигалиев А.У. Деформация правовой культуры: понятие, последствия, пути преодоления. *История государства и права*. 2006. № 3. С. 2–6.
2. Байниязов Р.С. Правосознание: психологические аспекты. *Изв. вузов. правоведение*. Санкт-Петербург, 1998. № 3. С. 16–21.
3. Воробйова І.В. Сучасні підходи до проблеми правової свідомості. *Правова свідомість молоді в умовах розбудови демократичної держави в Україні: Матеріали міжвузівського науково-практичного семінару молодих вчених (17 лютого 2006 р., Одеса) / за заг. ред. доктора юридичних наук, професора Долженкова О.Ф. Одеса: ОЮІ ХНУВС, 2006. С. 7–9.*
4. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 2000. 258 с.
5. Касьянов В.В. Социология права. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 480 с.
6. Керимов Д.А. Проблемы общей теории государства и права: в 3 т. Москва: Современ. гуманитар. ун-т, 2003. С. 48–54.
7. Макаренко П.В. Соціально-психологічні аспекти формування особистості фахівця системи ОВС. *Вісник Університету внутрішніх справ*. 1999. Вип. 5. С. 254–259.
8. Морогин В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности. Томск: ТГПУ, 2003. 357 с.
9. Муслумов Р.Р. Психолого-педагогические условия формирования правового сознания будущих учителей. *Вестник Бурятского государственного университета. Теория и методика обучения*. 2007. Вып. 10. С. 216–221.
10. Ратинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования. *Методология и методы социальной психологии*. Москва, 1981. С. 201–214.

**Пашенко А. О.**  
*старший викладач кафедри психології та педагогіки  
Національної академії Національної гвардії України*

## **ОСОБИСТІСНІ ПРЕДИКТОРИ АЛКОГОЛЬНИХ ІНЦИДЕНТІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НГУ**

### **INDIVIDUAL PREDICTORS OF ALCOHOL INCIDENTS OF MILITARY PERSONNEL OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE**

Обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, яке полягає у визначенні основних психологічних предикторів алкогольних інцидентів військовослужбовців Національної гвардії України.

На матеріалі дослідження 100 військовослужбовців Національної гвардії України визначено індивідуально-психологічні особливості особистості військовослужбовців Національної гвардії України, які допустили алкогольні інциденти на службі. Виявлено особливості рис характеру таких військовослужбовців строкової та контрактної служби, як-от переважання гіпертимічного, демонстративного та застрягального і найнижчі показники тривожно-боязкого та неврівноваженого типів акцентуацій. Підсумовуючи дослідження акцентуацій характеру військовослужбовців Національної гвардії України, зазначимо, що характерологічними рисами, які потенційно вирізняють тих, хто вживає алкоголь на службі, є використання алкогольного сп'яніння для задоволення дефіциту спілкування та співпереживання, створення умов душевного тепла, радощів та можливість отримати глибокі, щирі почуття. Визначено особливості вияву дезадаптивних рис особистості військовослужбовців строкової служби, як-от низькі показники афективності, максималізму та часткової перспективи, та військовослужбовців контрактників, як-от високі показники демонстративності, афективності, унікальності, неспроможності, соціального песимізму, часової перспективи та антисуїцидального фактора. Підсумовуючи, зазначимо, що особливості емоційно-вольової сфери, які впливають на формування суїцидальних установок у групи військовослужбовців за контрактом, майже за всіма шкалами методики О.Г. Шмельова, крім шкал «Злам культурних бар'єрів» та «Максималізм». Так, можливо припустити, що збільшені показники субшкальних діагностичних концептів впливають на схильність до вживання алкоголю.

**Ключові слова:** особистісні предиктори, делінквентна поведінка, військовослужбовці Національної гвардії України, риси характеру, дезадаптивні риси.

The urgency of the urgency of the research problem, which is to determine the main psychological predictors of alcohol incidents of servicemen of the National Guard of Ukraine.

Based on the study of 100 servicemen of the National Guard of Ukraine, individual psychological characteristics of the personality of servicemen of the National Guard of Ukraine who committed alcohol incidents at work were determined. The peculiarities of the character traits of such conscripts and contract servicemen are revealed, in particular the predominance of hyperthymic, demonstrative and stuck and the lowest indicators of anxious-timid and unbalanced types of accentuations. Summing up the study of servicemen of the National Guard of Ukraine, we note that the characteristic features that potentially distinguish those who drink alcohol at work are the use of alcohol intoxication to meet the deficit of communication and empathy, creating conditions of warmth, joy and opportunity to get deep, sincere sense. The peculiarities of maladaptive personality traits of conscripts, in particular, low rates of affectivity, maximalism and partial prospects and contract servicemen – high rates of demonstrativeness, affectivity, uniqueness, insolvency, social pessimism, time perspective and anti-suicide factor. Summing up, we note that the features of the emotional and volitional sphere, which affect the formation of suicidal attitudes in groups of servicemen under contract, on almost all scales of the method O.G. Shmelyova, in addition to the scales Breaking Cultural Barriers and Maximalism. Thus, it is possible to assume that increased rates of subscale diagnostic concepts affect the propensity to drink alcohol.

**Key words:** personal predictors, delinquent behavior, servicemen of the National Guard of Ukraine, character traits, maladaptive traits.

**Актуальність проблеми дослідження.** На восьмому році після початку подій у Криму і на Сході України особливої актуальності набули проблеми, пов'язані з «людським фактором» у військових формуваннях і правоохоронних органах. Наші захисники щоденно виконують бойові завдання в зоні проведення операції Об'єднаних сил, що вимагає від них скоординованих та професійних дій. Це зумовлює високу увагу і вимогливість суспільства до особистості військового.

У розумінні кожного громадянина військової – це професіонал, фахівець військової справи, патріот своєї держави. Державна політика спрямована на покращення та розвиток військової підготовки,

морально-психологічного та логістичного забезпечення, приведення професійного рівня наших офіцерів, військовослужбовців за контрактом та строковиків до вимог стандартів країн НАТО.

Увагу суспільства привертають численні приклади девіантної поведінки військовослужбовців. Зокрема, хірурга військового госпіталю звинувачують у роботі напідпитку [1], патрулем військової комендатури виявлено військовослужбовця в стані алкогольного сп'яніння під час виконання покладених на нього обов'язків військової служби [2], суд оштрафував прапорщика за виконання обов'язків військової служби в стані алкогольного сп'яніння [3] тощо. Значною є кількість порушень військової дис-



ципліни, що були вчинені в результаті вживання алкогольних, слабоалкогольних напоїв військовослужбовцями в зоні проведення операції Об'єднаних сил у 2019 році: обліковано 1 011 порушень військової дисципліни, що були вчинені в результаті вживання алкогольних, слабоалкогольних напоїв військовослужбовцями, а саме: 26 протоколів за адміністративне правопорушення – ст. 130 КУпАП «Керування транспортними засобами або суднами особами, які перебувають у стані алкогольного, наркотичного чи іншого сп'яніння або під впливом лікарських препаратів, що знижують їх увагу та швидкість реакції»; 92 протоколи за адміністративне правопорушення – ст. 178 КУпАП «Розпивання пива, алкогольних, слабоалкогольних напоїв у заборонених законом місцях або поява у громадських місцях у п'яному вигляді»; 893 протоколи за військові адміністративні правопорушення – ст. 172-20 КУпАП «Розпивання алкогольних, слабоалкогольних напоїв або вживання наркотичних засобів, психотропних речовин чи їх аналогів». Також обліковано кримінальні правопорушення, вчинені 44 військовослужбовцями в стані алкогольного сп'яніння за різними статтями Кримінального кодексу України: «Доведення до самогубства» (ст. 120), «Умисне тяжке тілесне ушкодження» (ст. 121), «Умисне середньої тяжкості тілесне ушкодження» (ст. 122), «Грабіж» (ст. 186), «Незаконне поводження зі зброєю, бойовими припасами або вибуховими речовинами» (ст. 263), «Порушення правил безпеки дорожнього руху або експлуатації транспорту» [4].

Виконання військовослужбовцями обов'язків військової служби в стані алкогольного сп'яніння в умовах особливого періоду призводять до погіршення стану військової дисципліни, загибелі військовослужбовців та дискредитує досягнення в секторі безпеки і оборони держави.

Психологічне забезпечення в НГУ за останні роки покращилось, у 2017 році проведена реструктуризація підрозділів із роботи з особовим складом, у військових частинах з'явилися підрозділи психологічного забезпечення. За цей час упроваджено проведення заходів командного згуртування, за програмою «Тімбілдинг» на спеціально обладнаних тренінгових містечках; розроблено та введено в експлуатацію Мобільний центр психологічної підтримки, який призначено для якісного проведення заходів психологічного забезпечення за межами пунктів постійної дислокації; здійснено безліч міжнародних і загальноукраїнських заходів підвищення кваліфікації відомчих психологів тощо.

Попри це, досі залишаються не подоланими низка суперечностей щодо:

- розроблених критеріїв і методичного забезпечення професійно-психологічного відбору та незначною кількістю охочих вступати на службу до силових структур, що призводить до ситуації «вибір без вибору»;

- напрацьованих алгоритмів професійно-психологічної підготовки військовослужбовців щодо формування в них психічної стійкості, мотивації до

службово-бойової діяльності та недостатнім рівнем забезпечення;

- визначених заходів психопрофілактики, психологічної допомоги та реабілітації та недостатністю матеріально-технічного забезпечення цих заходів, що призводить до зниження її якості тощо.

Зазначене призводить до загострення низки проблем, серед яких є правопорушна поведінка військовослужбовців, що багато в чому зумовлюється зловживанням алкоголем. Алкогольні інциденти самі по собі є правопорушенням, тому що за ці дії передбачене покарання відповідно до ст. 172 КУпАП «Виконання військовослужбовцем обов'язків військової служби у стані алкогольного сп'яніння в умовах особливого періоду».

**Мета статті** – визначити індивідуально-психологічні предиктори алкогольних інцидентів військовослужбовців НГУ.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні взяли участь близько 100 військовослужбовців НГУ, які вчинили правопорушення у формі алкогольних інцидентів на службі. З них 62,2% становлять військовослужбовці строкової служби, 38,2% – контрактної служби.

Психодіагностичний інструментарій, використаний у дослідженні, входить до базового набору психодіагностичних методик автоматизованого психодіагностичного субкомплексу «Профвідбір», розробленого співробітниками науково-дослідного центру НА НГУ [5]. Зокрема, використано психодіагностичні методики: методику «Визначення типу акцентуації рис характеру та темпераменту» (К. Леонгард та Х. Шмішек) та Опитувальник суїцидального ризику (О.Г. Шмельов).

Використання саме цих методик зумовлено такими міркуваннями:

- зловживання алкоголем – стійка звичка, яка «вбудована» в систему характеру людини і має відбиватись на його особливостях. Проблема рис і акцентуації характеру в осіб, які допустили алкогольні інциденти, поставлена в роботах [6; 7; 8];

- зловживання алкоголем призводить до соціально-психологічної дезадаптації особистості, тому доцільно визначити, які саме дезадаптивні особистісні риси і якості загострюються в таких військовослужбовців. Проблема взаємозв'язку дезадаптивних особистісних якостей і делінквентної поведінки не нова, в літературі знаходимо посилення на такі якості, як недостатня сформованість особистісних структур, низький рівень розвитку моральних уявлень і соціально схвалюваних навичок поведінки [9; 10].

Отримані результати визначення типу акцентуації характеру у військовослужбовців НГУ, які допустили вживання алкоголю на службі, представлено в таблиці 1.

Як бачимо з таблиці 1, середній показник гіпертимної акцентуації характеру сформований на найвищому рівні в контрольній групі ( $19,58 \pm 2,88$ ), при цьому він статистично більше сформований у цій групі, ніж у групі військовослужбовців строкової служби ( $t_{1,3} = 2,29$ ;  $p \leq 0,05$ ). У військовослужбовців

Показники визначення типу акцентуації характеру у військовослужбовців НГУ, які допустили вживання алкоголю на службі ( $x_{cp} \pm \sigma$ , балів)

Шкали	Військово-службовців строкової служби		В/с контрактної служби		Контрольна група		$t_{1-2}$	$t_{1-3}$	$t_{2-3}$
	$x_{cp}$	$\sigma$	$x_{cp}$	$\sigma$	$x_{cp}$	$\sigma$			
Гіпертимний	16,52	6,01	18,00	4,51	19,58	2,88	-1,00	<b>-2,29*</b>	-1,72
Застрагуючий	10,57	2,19	11,75	3,58	12,95	2,97	-1,52	<b>-3,64**</b>	-1,52
Емотивний	9,22	3,77	9,94	4,60	12,60	5,49	-0,64	<b>-2,89*</b>	-2,24*
Педантичний	8,74	4,56	10,38	4,58	10,80	4,29	-1,31	-1,77	-0,40
Тривожно-боязкий	1,91	2,59	4,03	3,62	5,33	5,11	<b>-2,53*</b>	<b>-3,51**</b>	-1,26
Циклотимічний	8,61	3,01	8,81	2,85	10,13	4,00	-0,25	-1,70	-1,62
Демонстративний	14,57	3,58	13,94	4,11	15,10	2,86	0,60	-0,61	-1,36
Неврівноважений	4,65	4,41	4,88	4,29	5,63	3,54	-0,19	-0,90	-0,80
Дистимічний	9,39	3,76	9,19	2,74	8,93	2,30	0,22	0,54	0,43
Екзальтований	8,87	3,56	11,06	3,45	11,68	3,03	<b>-2,28*</b>	<b>-3,18**</b>	-0,79

Примітка: \* при  $p \leq 0,05$ ; \*\* при  $p \leq 0,001$ .

контрактної служби цей показник також сформований меншою мірою, ніж у контрольній, однак ці відмінності не досягають рівня статистичної значущості. Слід зазначити, що показники всіх трьох груп перебувають у межах, достатніх для проходження ППВ. Показники 1 і 2 груп не досягають рівня вираженої акцентуації, але мають тенденції до неї, на відміну від контрольної групи, для військовослужбовців якої характерною є гіпертимна акцентуація характеру. Таким чином, для всіх досліджених груп властиві такі соціально-адаптивні особливості, як оптимізм, енергійність, оптимізм, життєлюбність, енергійність, товариськість, ініціативність, загалом припіднятий настрій упродовж більшої частини дня. Соціально-дезадаптивними особливостями цього типу є імпульсивність, загальне занепокоєння, метушливість, відсутність терпіння, посидючості, нездатність до тривалої концентрації уваги, нестійкість до перешкод, схильність до невиправданого ризику (авантюризм), неадекватна легкість щодо життєвих проблем, необдуманість поведінки, висловлювань. Ситуаціями службово-бойової діяльності, які провокують стрес, для осіб такого типу є: одноманітність обстановки; монотонна діяльність; обмеження рухової активності; ретельна, копітка робота; жорстко регламентована система організації; робота в умовах нав'язаної ззовні діяльності; надмірна опіка, постійний контроль; відсутність суперництва; необхідність ретельного аналізу інформації; необхідність ухвалювати відповідальні рішення; фрустрація потреби в самореалізації; вимушена самотність; обмеження діяльності, пов'язані з віковими змінами.

Застрагальний тип акцентуації характеру військовослужбовців сформований на найвищому рівні в контрольній групі ( $12,95 \pm 2,97$ ), при цьому він статистично більше сформований у цій групі, ніж у групі військовослужбовців строкової служби

( $t_{1-3} = 3,64$ ;  $p \leq 0,001$ ), що може свідчити про відсутність у військовослужбовців строкової служби негативного життєвого досвіду (зради, несправедливості, невизнання особистих досягнень тощо) та відсутності владних повноважень. У військовослужбовців контрактної служби цей показник також сформований меншою мірою, ніж у контрольній, однак ці відмінності не досягають рівня статистичної значущості. Показники 1 і 2 груп мають низький рівень вираженої акцентуації, на відміну від контрольної групи, військовослужбовці якої мають ознаки застрагальної акцентуації характеру.

Емотивний тип акцентуації характеру військовослужбовців сформований на найвищому рівні в контрольній групі ( $12,60 \pm 5,49$ ), його показники статистично значущі порівняно з експериментальними групами військовослужбовців строкової служби та військовослужбовців контрактної служби ( $t_{1-3} = 2,89$ ;  $p \leq 0,05$  та  $t_{2-3} = 2,24$ ;  $p \leq 0,05$  відповідно), що може говорити про використання алкогольного сп'яніння для задоволення дефіциту спілкування та співпереживання, створення умов душевного тепла, радощів та можливості отримати глибокі, щирі почуття. Показники 1 і 2 груп мають низький рівень вираженої акцентуації, на відміну від контрольної групи, військовослужбовці якої мають ознаки емотивної акцентуації характеру.

Показники педантичного типу акцентуації характеру військовослужбовців сформовані на найвищому рівні в контрольній групі ( $10,80 \pm 4,29$ ). Значущих розбіжностей за цими шкалами між групами військовослужбовців немає. Бачимо найменший показник у групі військовослужбовців строкової служби ( $8,74 \pm 4,56$ ), такі дані можуть свідчити про низьку здатність слідування загальним та військовим нормам у силу відсутності знань вимог керівних документів та Статутів, позбавлення власної ініціативи

(приклад покарань співслужбовців, які допустили помилок у поведінці). Імовірно, специфіка військової служби, як-от велика кількість завдань, паперів, обмежений час, відсутність проміжків між завданнями, відсутність контролю якості виконаної роботи, особистісна незацікавленість у якісному виконанні завдань, призводить до вживання спиртних напоїв. Показники всіх груп мають низький рівень вираженої акцентуації характеру.

Як видно з показників, тривожно-боязкий тип акцентуації характеру військовослужбовців сформований на найвищому рівні в контрольній групі ( $5,33 \pm 5,11$ ). При цьому він статистично більше сформований у цій групі, ніж у групах військовослужбовців строкової служби та військовослужбовців контрактної служби ( $t_{1,2} = 2,53$ ;  $p \leq 0,05$  та  $t_{1,3} = 3,51$ ;  $p \leq 0,001$  відповідно). Найнижчий показник у 1 групі ( $1,91 \pm 2,59$ ), що може свідчити про дефіцит думок про майбутнє, недостатню антиципаційну компетентність, життя сьогоденням. Тривожність розуміється нами як орієнтувальна риса, яка забезпечує прогноз майбутнього, осмислення ймовірних труднощів і перешкод на шляху досягнення цілей, планування поведінки тощо. Розглядаючи військовослужбовців, які вживають алкоголь, можна зробити припущення про те, що вони були схильні до адиктивної поведінки. У сукупності це призводить до збільшення відчуття тривоги, стає причиною низької виконавчої дисципліни, безвідповідального ставлення до покладених обов'язків та нездатністю критично оцінювати власні сили.

Слід зазначити, що показники всіх трьох груп перебувають у межах, достатніх для проходження ППВ. Показники всіх груп мають низький рівень вираженості гіпертимної акцентуації характеру.

Циклотимічний тип акцентуації характеру військовослужбовців сформований на найвищому рівні в контрольній групі ( $10,13 \pm 4,00$ ). Показники всіх груп мають низький рівень вираженої акцентуації характеру.

Показник демонстративної акцентуації характеру сформований на найвищому рівні в контрольній групі ( $15,10 \pm 2,86$ ), при цьому він статистично не зовсім значущий. Слід зазначити, що показники всіх трьох груп перебувають у межах, достатніх для проходження ППВ. Показники всіх груп не досягають рівня вираженої акцентуації, але мають тенденції до неї. Таким чином, для військовослужбовців усіх досліджених груп властиві такі соціально-адаптивні особливості, як прагнення до спілкування, виражені комунікативні навички, які дозволяють перебувати в центрі уваги, виявляти артистичність, уміти бути емпатійними співрозмовниками, виявляти почуття, могли перетворювати проблемні ситуації на вигідні. Вони схильні до нещирості й обману, здатні задля досягнення своїх цілей маніпулювати оточенням, шантажувати, симулювати проблеми, схильні до невинного ризику, конфліктні, переживають дефіцит глибоких і щирих почуттів, тому схильні до ревностей і заздрощів. У критичних ситуаціях «ухиляються» від вирішення нагальних питань, пере-

кладають відповідальність на інших. Ситуаціями службово-бойової діяльності, які провокують стрес, для осіб такого типу є: монотонна діяльність; регламентовані умови діяльності (зокрема, ліміт часу); встановлення сумнівів у перевагах демонстранта; недооцінка заслуг, обмеження права бути «зіркою»; байдужість; можливість розкриття психологічної гри чи обману.

Показники неврівноваженого типу акцентуації характеру військовослужбовців сформований на найвищому рівні в контрольній групі ( $5,63 \pm 3,54$ ). Бачимо найменший показник у групі військовослужбовців строкової служби ( $4,65 \pm 4,41$ ), але група військовослужбовців за контрактом також має незначні відмінності у показниках ( $4,88 \pm 4,29$ ), це, можливо, свідчить про нездатність швидкого приведення психоемоційного стану до норми, що призводить до накопичення негативних думок та емоцій, ускладнене уникнення та згладжування конфліктних ситуацій зі співслужбовцями та командирами (начальникам). Показники всіх груп мають низький рівень вираженої акцентуації характеру.

Показники дистимічного типу акцентуації характеру військовослужбовців сформовані на найвищому рівні в групі військовослужбовців строкової служби ( $9,39 \pm 3,76$ ), найнижчий – у контрольній групі ( $8,93 \pm 2,30$ ), що може свідчити про нагальну проблему роботи з опанування військової справи та військової дисципліни (звикання до жорсткого виконання розпорядку дня, обмеження особистого пересування територією частини, оперативного прийняття рішення під час виконання обов'язків служби, розвиток таких важливих для військового рис характеру, як відповідальність, сумлінність, пунктуальність). Показники всіх груп мають низький рівень вираженої акцентуації характеру.

Екзальтований тип акцентуації характеру військовослужбовців сформований на найвищому рівні в контрольній групі ( $11,68 \pm 3,03$ ), При цьому він статистично більше сформований у цій групі, ніж у групах військовослужбовців строкової служби та військовослужбовців контрактної служби ( $t_{1,2} = 2,28$ ;  $p \leq 0,05$  та  $t_{1,3} = 3,81$ ;  $p \leq 0,001$  відповідно). Найнижчий – у групі військовослужбовців строкової служби ( $8,87 \pm 3,56$ ), що може свідчити про відсутність щирості у взаємовідносинах строковиків зі співслужбовців (незначний час спілкування одне з одним та різка зміна кола спілкування, відсутність спільних інтересів та спроба приховати власні негаразди). Показники всіх груп мають низький рівень вираженої акцентуації характеру.

У подальшому перебігу дослідження проаналізовано результати, одержані за допомогою опитувальника суїцидального ризику О.Г. Шмельова, призначеного для врахування афективно-вольових особливостей обстежуваних. Визначено рівень сформованості суїцидальних намірів та можливість особистості у військовослужбовця-делінквента долати життєві труднощі.

Отримані результати визначення особливостей суїцидальних установок у військовослужбовців

НГУ, які допустили вживання алкоголю на службі, представлені у таблиці 2.

Як видно з наведених даних таблиці 2, в досліджуваних групах рівень вираженості особливостей, які призводять до підвищення суїцидального ризику, перебувають у допустимих межах, але слід зазначити, що показники за шкалою «Часткова перспектива» в групі військовослужбовців строкової служби ( $14,50 \pm 11,7$ ) та контрольної групи ( $16,05 \pm 8,35$ ) не відповідають установленим критичним межах (від 17 до 33 балів), достатнім для проходження ППВ.

За показником шкали «Демонстративність» найбільше балів у групі військовослужбовців за контрактом ( $17,58 \pm 22,78$ ), а найменший – у групі військовослужбовців строкової служби ( $10,91 \pm 18,23$ ), у всіх групах показник перебуває на низькому рівні. Том слід уважати, що вживання алкоголю для військовослужбовців за контрактом, можливо, спровоковане бажанням привернути увагу оточення до своїх негараздів, налаштувати своє оточення до співчуття та розуміння.

За показником шкали «Афективність» найбільше балів у групі військовослужбовців за контрактом ( $20,76 \pm 25,01$ ), а найменший – у групі військовослужбовців строкової служби ( $12,18 \pm 18,71$ ), у всіх групах показник перебуває на низькому рівні. Припустимо, що вживання алкоголю для військовослужбовців за контрактом є емоційною реакцією на психотравматичну ситуацію (офіцери, співслужбовці ображали, морально принижували; командир (начальник) у покарання поставив на свята або вихідний день у добове чергування (наряд)). Доступ до емоційної сфери у військовослужбовців за контрактом більший, ніж у строковиків, що пов'язано з можливістю задоволення потреб належності. У кого ефективність є, той здатний виявляти емоції, тобто отримувати емоційну розрядку. У кого її немає – терпить, а потім використовує алкоголь як засіб розгальмування, щоб «випустити пар». Треба навчати військовослужбовців адекватним шляхам каналізування емоцій.

За показником шкали «Унікальність» найбільше балів у групі військовослужбовців за контрактом ( $11,52 \pm 22,93$ ), а найменший – у контрольної групи ( $4,00 \pm 9,28$ ), у всіх групах показник перебуває на низькому рівні. Отже, військовослужбовцям за контрактом притаманне відчуття «я не такий, як усі». Мені більше дозволено, ніж іншим. До мене має бути особливий підхід. Мене ображає несправедливість. Мене не розуміють, не цінують, не заохочують тощо. Можу собі дозволити випити. Крім того, буду вживати «ім на зло» командиру (начальнику). Буду намагатись стати «як усі» військовослужбовці своєї частини, а всі вживають алкоголь.

За показником шкали «Неспроможність» найбільше балів у групі військовослужбовців за контрактом ( $29,09 \pm 15,08$ ), при цьому він статистично більше сформований у цій групі, ніж у контрольної ( $t_{2,3} = 2,46$ ;  $p \leq 0,05$ ). У військовослужбовців строкової служби цей показник також сформований меншою мірою, ніж у контрольній, однак ці відмінності не досягають рівня статистичної значущості. Тому припустимо, що вживання алкоголю для військовослужбовців за контрактом є реакцією на власну неспроможність: фізичну (під час контрольно-перевірочних занять із фізичної підготовки був неспроможний виконати нормативи на позитивну оцінку, внаслідок чого став об'єктом моральних принижень зі сторони офіцерів та співслужбовців), інтелектуальну (повільно проходить процес вивчення вимог керівних документів та функціональних обов'язків за посадою, комп'ютерна неграмотність, відсутність часу для саморозвитку), моральну (в процесі служби зіштовхується з фактами, коли командир (начальник) змушував порушувати законність і дисципліну); некомпетентність (низький рівень знань, умінь та навичок), непотрібність (незадоволеність можливості для службової реалізації та відсутність кар'єрного зростання).

За показником шкали «Соціальний песимізм» найбільше балів у групі військовослужбовців за контр-

Таблиця 2

**Показники особливостей суїцидальних установок у військовослужбовців НГУ, які допустили вживання алкоголю на службі ( $x_{cp} \pm \sigma$ , балів)**

Шкали	Військово-службовців строкової служби		В/с контрактної служби		Контрольна група		$t_{1-2}$	$t_{1-3}$	$t_{2-3}$
	$x_{cp}$	$\sigma$	$x_{cp}$	$\sigma$	$x_{cp}$	$\sigma$			
Демонстративність	10,91	18,23	17,58	22,78	13,50	12,31	-1,20	-0,60	0,92
Афективність	12,18	18,71	20,76	25,01	17,23	14,33	-1,45	-1,10	0,72
Унікальність	8,18	17,08	11,52	22,93	4,00	9,28	-0,62	1,07	1,77
Неспроможність	25,00	11,44	29,09	15,08	22,00	7,58	-1,14	1,10	<b>2,46*</b>
Соціальний песимізм	39,86	15,72	50,12	23,68	47,20	17,15	-1,93	-1,70	0,59
Злам культурних бар'єрів	33,14	23,05	33,12	23,60	35,63	15,96	0,00	-0,45	-0,52
Максималізм	18,18	24,62	24,24	28,29	25,00	27,74	-0,84	-1,00	-0,12
Часова перспектива	14,50	11,77	19,85	19,70	16,05	8,35	-1,26	-0,55	1,03
Антисуїцидальний фактор	33,18	28,18	36,61	36,08	33,75	32,79	-0,39	-0,07	0,35

Примітка: \* при  $p \leq 0,05$ ; \*\* при  $p \leq 0,001$ .

актом ( $50,12 \pm 23,68$ ), а найменший – у групі військовослужбовців строкової служби ( $39,86 \pm 15,72$ ), у всіх групах показник перебуває на середньому рівні. На нашу думку, вживання алкогольних напоїв військовослужбовцями строкової служби спровоковано наявністю інтернальної каузальної атрибуції, яка виражається у формі внутрішнього діалогу: «Ви всі не гідні мене!», проте на відміну від строковиків у військовослужбовців за контрактом наявна тенденція до негативної концепції прийняття навколишнього світу. Військовий колектив сприймається як ворожий, уявлення про «людяні» відносини з оточенням відсутні. Байдуже ставлення зі сторони командира (начальника) до особистих проблем та цивільного життя.

Слід зазначити, що показники всіх трьох груп перебувають у критичних межах (від 29 до 71 балу), достатніх для проходження ППВ.

За показником шкали «Злам культурних бар'єрів» найбільше балів у контрольній групі ( $35,63 \pm 15,96$ ), а найменше – у групі військовослужбовців контрактної служби ( $33,12 \pm 23,60$ ), незначна відмінність і в групі військовослужбовців строкової служби ( $33,14 \pm 23,05$ ), у всіх групах показник перебуває на середньому рівні.

Слід зазначити, що показники всіх трьох груп перебувають у критичних межах (від 33 до 67 балів), достатніх для проходження ППВ.

За показником шкали «Максималізм» найбільше балів у контрольній групі ( $25,00 \pm 27,74$ ), а найменший – у групі військовослужбовців строкової служби ( $18,18 \pm 24,24$ ). Низькі показники в групі строковиків можуть свідчити про інфантильний максималізм ціннісних установок (неусвідомлення наслідків учинення дисциплінарного проступку «Вживання спиртних напоїв на території частини» на майбутнє).

За показником шкали Часткова перспектива найбільше балів у групі військовослужбовців за контрактом ( $19,85 \pm 19,70$ ), а найменший – у групі військовослужбовців строкової служби ( $14,50 \pm 11,77$ ), у всіх групах показник перебуває на низькому рівні. Показники в групі військовослужбовців строкової служби ( $14,50 \pm 11,7$ ) та контрольній групі ( $16,05 \pm 8,35$ ), не відповідають установленим критичним межах (від 17 до 33 балів), достатніх для проходження ППВ. Показники групи військовослужбовців за контрактом можуть свідчити про відсутність конструктивного планування майбутнього (бажання звільнитися з військової служби після закінчення першого трирічного контракту з НГУ, без попереднього уявлення про майбутню професію), почуття нерозв'язності поточної проблеми (неможливість швидкого звільнення, процесуально це займає від двох місяців до півроку). Вживання алкоголю розцінюється як фактор прискорення процесу звільнення з військової служби.

За показником шкали «Антисуїцидальний фактор» найбільше балів у групі військовослужбовців за контрактом ( $36,61 \pm 36,08$ ), а найменший – у групі військовослужбовців строкової

служби ( $33,18 \pm 28,18$ ), у всіх групах показник перебуває на низькому рівні.

**Висновки.** Проведене дослідження дало змогу визначити індивідуально-психологічні особистісні особливості військовослужбовців НГУ, які допустили вживання алкоголю на службі. Так, для груп військовослужбовців строкової служби і контрактників спільними характерними особливостями є:

- переважання гіпертимного, демонстративного та застрягального типів акцентуацій. Це свідчить про те, що вони мають поверхневу орієнтацію, широке коло інтересів і знайомих, однак вони не є глибокими і стійкими, схильні накопичувати невідреаговані негативні емоції (злість, образу, переживання несправедливості тощо). Припускаємо, що для них вживання алкоголю є своєрідним засобом «розрядки» негативних почуттів, можуть усвідомлено йти на вживання алкоголю на службі, щоб відчутти ризик покарання, а якщо вони вживали алкоголь і не понесли покарання, то безкарність;

- найнижчі показники тривожно-боязкого та неврівноваженого типів акцентуацій, що вказує на низьку виконавчу дисципліну, безвідповідальне ставлення до покладених обов'язків та нездатність критично оцінювати власні сили. Притаманна нездатність швидко позитивної зміни психоемоційного стану, що призводить до накопичення негативних думок та емоцій, ускладнене уникнення та згладжування конфліктних ситуацій зі співслужбовцями та командирами (начальниками).

У військовослужбовців контрольної групи зазначені показники виражені якісно, як і делінквентів. Однак у них майже всі показники акцентуацій виражені на дещо вищому рівні. Це підкреслює їх більшу індивідуалістичність, а також свідчить про те, що всередині контрольної групи наявна більша варіативність за типами акцентуацій.

Підсумовуючи дослідження акцентуацій характеру військовослужбовців НГУ, зазначимо, що характерологічними рисами, які потенційно вирізняють тих, хто вживає алкоголь на службі, є використання алкогольного сп'яніння для задоволення дефіциту спілкування та співпереживання, створення умов душевного тепла, радощів та можливість отримати глибокі, щирі почуття.

Спільними характеристиками суїцидальних установок для групи військовослужбовців контрактної служби, які схильні до вживання спиртних напоїв, є:

- дещо вищі показники за шкалою «Демонстративність» свідчать про бажання повернути до себе увагу, виділити себе серед інших співслужбовців розповідями про свій «бурхливий» відпочинок, розраховуючи постійно бути «на очах»;

- дещо вищі показники за шкалою «Афективність» свідчать про бурхливі емоційні вияви, що пов'язано з можливістю задоволення потреб належності;

- високі показники за шкалою «Унікальність» свідчать про притаманне відчуття «я не такий як усі», що пов'язано з тим, що вони змінили свій

статус у військовому колективі, не змінивши свого ставлення до військової служби. Їх сподівання такі: я підписав контракт, тому мені більше дозволено, я потребую особливого підходу, я не буду терпіти несправедливість, тому я можу випити алкоголь.

– високі показники за шкалою «Неспроможність» свідчать про реакцію на власну неспроможність: фізичну (не виконує нормативи на позитивну оцінку), інтелектуальну (педагогічна занедбаність, відсутність саморозвитку), моральну (низьке допризовне виховання), некомпетентність (низький рівень знань, умінь та навичок), непотрібність (відсутність кар'єрного зростання).

– дещо вищі показники за шкалою «Соціальний песимізм» свідчать про наявність тенденції до негативної концепції прийняття навколишнього світу, військовий колектив сприймається як ворожий, уявлення про нормальні «людяні» відносини з оточенням відсутні;

– дещо вищі показники за шкалою «Часткова перспектива» свідчать про відсутність конструктивного планування майбутнього, почуття нерозв'язності поточної проблеми. Вживання алкоголю розцінюється як фактор прискорення процесу звільнення з військової служби.

Спільними характеристиками суїцидальних установок для групи військовослужбовців строкової служби, які схильні до вживання спиртних напоїв, є:

– низькі показники за шкалою «Афективність» свідчать про неможливість отримувати емоційну

розрядку, відсутність навичок адекватних способів каналізування емоцій;

– дещо нижчі показники за шкалою «Соціальний песимізм» свідчать про наявність інтернальної каузальної атрибуції, яка виражається у формі внутрішнього діалогу: «Ви всі не гідні мене!»;

– низькі показники за шкалою «Максималізм» свідчать про відсутність адекватного розуміння наслідків протиправних дій, інфантильний максималізм ціннісних установок, низьку юридичну освіту;

– низькі показники за шкалою «Часткова перспектива» свідчать про постійну зміну порозуміння строковика в часі, то йому здається, що він уже дорослий, самостійний, ні від кого не залежний, тому відчуває себе дитиною, яка безвідповідально ставиться до військового обов'язку, не виявляє ініціативу та не заслуговує на «дорослі» покарання.

Підсумовуючи дослідження, зазначимо, що особливості емоційно-вольової сфери, які впливають на формування суїцидальних установок у групи військовослужбовців за контрактом, майже за всіма шкалами методики О.Г. Шмельова, крім шкал «Злам культурних бар'єрів» та «Максималізм», показники дещо вищі, ніж у груп військовослужбовців строкової служби та контрольної. Так, можна припустити, що збільшені показники субшкальних діагностичних концептів впливають на схильність до вживання алкоголю.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Хірурга військового госпіталю звинувачують у роботі напідрітку. *Журнал «Секція» – видання про Львів, Україну та світ*. 30.01.2019. URL: <https://section.in.ua/news/ivan-bohdan/> (назва з екрану).
2. Постановление № 93279671 Дружковский городской суд Донецкой области. *YouControl – полное досье на каждую компанию Украины*. 30.11.2020. URL: <https://youcontrol.com.ua/ru/catalog/court-document/93279671/> (назва з екрану).
3. Суд оштрафував прапорщика за виконання обов'язків військової служби у стані алкогольного сп'яніння. *Судова влада України*. 23.03.2020. URL: <https://court.gov.ua/archive/914086/> (назва з екрану).
4. Проект розпорядження голови Луганської обласної державної адміністрації – керівника обласної військово-цивільної адміністрації від 29.01.2020. URL: <http://loga.gov.ua/sites/default/files/regpol/arv1.pdf> (назва з екрану).
5. Використання автоматизованого психодіагностичного комплексу визначення професійної придатності військовослужбовців внутрішніх військ для розподілу кандидатів за військово-обліковими спеціальностями різних типів військових частин внутрішніх військ МВС України : науково-дослідна робота / І.І. Приходько, Я.В. Мацегора та ін. Харків : Акад.ВВ МВС України, 2012. 579 с.
6. Ліпатов І.І., Пасічник В.І. Вплив акцентуацій особистості військовослужбовців внутрішніх військ на їх адаптацію до особливих умов службово-бойової діяльності. *Честь і закон*. 2013. № 1. С. 94–98.
7. Багно М.В. Наукові підходи до проблеми адиктивної поведінки військовослужбовців. *Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи»*. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2017. С. 29–37.
8. Васищев В.С. Дослідження соціально-психологічних детермінант адиктивної поведінки військовослужбовців як засіб професійного становлення майбутніх офіцерів. *Ukrainian professional education*. 2018. Вип. 3. С. 101–110. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/upo\\_2018\\_3\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/upo_2018_3_16)
9. Трінька І.С., Крупська О.О., Сергійенко А.В. Обґрунтування впровадження заходів психодіагностичного і психофізіологічного забезпечення діяльності особового складу органів військ у мирний час та особливий період. *Проблеми військової охорони здоров'я*. 2017. С. 97–106.
10. Ларіонов С.О. Теоретичні аспекти проблеми асоціальної поведінки людини. *Бочаровські читання : матер. наук.-практ. кофер., присвяч. пам'яті С.П. Бочарової* (18 березня 2016). Харків : ХНУВС, 2016. С. 309–312.

Пономаренко Я. С.

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціології та психології факультету № 6  
Харківського національного університету внутрішніх справ***УЯВЛЕННЯ ЩОДО ВЛАСНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО  
В ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОГО ЗДІЙСНЕННЯ****PERCEPTIONS OF THEIR OWN PROFESSIONAL FUTURE IN POLICE OFFICERS  
WITH DIFFERENT LEVELS OF PERSONALITY'S FULFILLMENTITY**

Презентовано результати теоретичного та емпіричного дослідження уявлень поліцейських щодо власного професійного майбутнього. Теоретичні розвідки показали, що феномен професійного майбутнього в контексті часової перспективи є доволі поширеним явищем у працях науковців, однак мало робіт присвячено аналізу часової перспективи майбутнього працівників поліції. Перспектива професійного майбутнього передбачає свідоме розуміння цілей власної діяльності та свого місця в професії, вимагає від поліцейського здатності планувати своє майбутнє, устремління досягнути успіху та бажання покращити результати своєї роботи. Мета статті – емпірично дослідити особливості уявлень про власне професійне майбутнє в часовій перспективі в поліцейських із різним рівнем особистісного здійснення. Загальна чисельність вибірки дослідження становила 97 поліцейських. За допомогою Опитувальника особистісного здійснення О. Штепи з використанням процедури кластеризації за принципом k-середніх нами сформовано такі три групи поліцейських: із низьким, середнім та високим рівнями особистісного здійснення. Низький рівень особистісного здійснення виявлено у 25 осіб, середній – у 43, високий – у 29. До подальшого дослідження залучені респонденти з низьким (перша група) та високим (друга група) рівнями особистісного здійснення. Для досягнення поставленої мети дослідження застосовано Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо. Емпірично встановлено, що поліцейським із низьким рівнем особистісного здійснення властиве позитивне сприйняття минулого досвіду. Однак ці досліджувані в сприйнятті подій минулого схильні вважати їх не зовсім контрольованими та не підвладними власній волі. Поліцейські першої групи є менш умотивованими на досягнення успіху в майбутньому, більш зорієтованими на отримання задоволення від сьогодення, а не від перспектив успіху в майбутньому. Поліцейські з високим рівнем особистісного здійснення є високоорганізованими, амбітними, орієтованими на досягнення успіху в майбутньому. Вони не схильні до негативних переживань щодо минулого, задоволені теперішнім, а також більш важливим для цих досліджуваних є планування перспективи та досягнення успіху в майбутньому. Слід зауважити, що надмірна орієнтація на реалізацію своїх планів та цілей може викликати відчуття стресу, оскільки подібна поведінка завжди супроводжується відчуттям нестачі часу та страхом не встигнути виконати поставлені завдання.

**Ключові слова:** минулий досвід, особистісне здійснення, працівники поліції, професійне майбутнє, часова перспектива.

The results of theoretical and empirical research of police officers' perceptions of their own professional future are presented. Theoretical research has shown that the phenomenon of professional future in the context of time perspective is quite common in the works of scientists, but quite a few works are devoted to the analysis of time perspective of the future for police officers. The perspective of professional future in time implies a conscious understanding of the goals of their own activities and their place in the profession, presupposes from the police the ability to plan their future, the desire to succeed and the desire to improve their work. The aim of the article is an empirical study of the peculiarities of ideas about their own professional future in the long run in police officers with different levels of personality's fulfillment. The total sample size of the study was 97 police officers. With the help of O. Shtepa's "Questionnaire of Personality's Fulfillment" using the cluster procedure on the principle of k - means, we formed three groups of police officers: with low, medium and high level of personality's fulfillment. A low level of personality's fulfillment was found in 25 people, a medium level of personality's fulfillment was diagnosed in 43 people, and a high level of personality's fulfillment was found in 29 people. Respondents with a low level of personality's fulfillment (first group) and its high level (second group) were involved in further research. To achieve the aim of the study was used "Questionnaire of Time Perspective" by F. Zimbardo. It is empirically established that police officers with a low level of personality's fulfillment are characterized by a positive perception of past experience. At the same time, these subjects in the perception of past events tend to consider them to some extent uncontrollable and beyond their control. Police officers of the first group are less motivated to succeed in the future, more focused on enjoying the present than the prospects of success in the future. Police officers with a high level of personality's fulfillment are highly organized, ambitious, and focused on achieving success in the future. They are not prone to negative feelings about the past, satisfied with the present and, at the same time, more important for these subjects is planning for the future and achieving success in the future. It should be noted that excessive focus on the implementation of their plans and goals can cause feelings of stress, as such behavior is always accompanied by a sense of lack of time and fear of not having time to complete tasks.

**Key words:** past experience, personality's fulfillment, police officers, professional future, time perspective.

**Постановка проблеми.** Розмірковувати над власним професійним майбутнім та усвідомлювати можливий вплив різних подій на подальший професійний розвиток – це показники відповідальної та успішної особистості. Виключна зосередженість на подіях сьогодення є доволі небезпечним явищем, оскільки відсутність планування та ймовірного прогнозування може істотно вплинути на готовність

особистості змінюватися та професійно вдосконалюватися. Реформована правоохоронна система працює в доволі складних та динамічних умовах, що потребує від працівників поліції повсякчасної готовності до боротьби зі злочинністю та здатності вирішувати й інші соціальні проблеми, які входять до обов'язку поліції, однак дуже часто їм важко це зробити, зважаючи на обмеженість часу і ресурсів. Завдання правоохоронної системи – відібрати та утримати кваліфікований персонал. Для вирішення кадрових проблем потрібен якісний відбір кандидатів на службу, які матимуть достатній рівень навичок, умінь і ресурсів. Якщо людина свідомо прийшла на службу в поліцію, розділяє цінності правоохоронної системи, має відповідний набір якостей для їх реалізації, то вона і приносить користь громадськості, і зберігає власний добробут як особистості. Робота в поліції не тільки обмежується викликами сьогодення, а й потребує від поліцейського осмислення свого майбутнього в цій системі, що є активною позицією особистості, її потужним інструментом для професійної реалізації, що допомагає поліцейським попередити низку проблем у майбутньому та визначити нові можливості, щоб їх можна було реалізувати та застосувати на користь суспільства. Актуальність дослідження зумовлена гіпотезою про те, що усвідомлення власного професійного майбутнього є цінним інструментом сучасних поліцейських у профілактиці розчарування в професії та збереження власної індивідуально-професійної траєкторії.

**Стан дослідження проблеми.** Роздуми про майбутнє є доволі абстрактним та складним явищем, однак це лише на перший погляд, адже це доступний та ефективний спосіб підвищення своєї професійної спроможності та здійсненності. Так, J. Schafer зі співавторами вважають, що роздуми про власне майбутнє є важливою компетенцією керівника в поліції, яка допомагає передбачити нові виклики та можливості. Учені переконані, що для керівників особливо важливо вміти передбачити труднощі з відбором кандидатів на службу та з утриманням їх на посаді. У своїй роботі дослідники наводять приклад, у якому зазначається, що на початку 1980-х років Національна академія ФБР започаткувала курс для поліцейських третього рівня вищої освіти, в якому висвітлюються перспективи професійного майбутнього. Мета курсу, як зазначають учені, – сформулювати в поліцейських адекватне мислення щодо свого майбутнього та ознайомити з методами його діагностики. Розробники курсу наголошують на доступності та легкості висвітленої інформації, котра може покращити процес планування керівниками поліції та прогнозування професійного майбутнього для кожного. Автори курсу сходяться на думці, що з браком часу керівники поліції не мають змоги ознайомитися з усіма можливими дослідженнями проблеми професійного майбутнього, однак цей курс націлений на орієнтування поліцейських у проблемі дослідження майбутнього та потенційними наслідками цього процесу [11, с. 2].

Група європейських учених у 2011 році провела масштабне дослідження кар'єри працівників поліції (RECPOL), що знайшли своє відображення у подальших роботах шведських науковців (Т. Bäck із колегами [6], S. Carl зі співавторами [8] та K. Kohlström [9]).

K. Kohlström вважає, що професійний розвиток та роздуми про власне майбутнє важливі для вдосконалення професійної діяльності працівників поліції. У проведеному емпіричному дослідженні авторка дійшла висновку, що поліцейські вбачають три важливі, на їхню думку, умови, свого професійного розвитку в майбутньому: можливість отримувати додаткову формальну освіту, залучення лінійних керівників на робочому місці, доступність до подальшого професійного вдосконалення на робочому місці [9, с. 17].

У дослідженні R. Poell зі співавторами на підставі проведеного кластерного аналізу встановлено, що основна увага щодо орієнтирів у подальшому професійному майбутньому фокусується на можливостях вибору подальшого соціально орієнтованого шляху навчання, яке відіграє важливу роль у професійному становленні [10].

Для кращого розуміння уявлень щодо власного майбутнього варто зрозуміти специфіку феномену особистісної здійсненності. Так, О. Штепа пропонує це поняття розглядати як ресурсність особистості, яка допомагає людині краще зрозуміти своє життєве призначення та орієнтує в подальших діях. Дослідниця емпірично довела, що ключовими показниками особистісної здійсненності варто вважати: здатність ставити перед собою цілі, брати відповідальність за ухвалені рішення та приймати себе та інших такими, як є. О. Штепа пропонує розмежовувати зовнішню та внутрішню структуру особистісної здійсненності, котрі авторка визначає як потенціал особистості до кращого розуміння себе та людей навколо. Однак варто підкреслити думку авторки про те, що особистісна здійсненність є доволі нестабільним та не зовсім урівноваженим станом, що часто може призвести до дисгармонії, тобто або до надмірного соціального зростання, або до бажання усамітнитися та соціально ізолюватися. Запропонований опитувальник особистісної здійсненності, на думку вченої, дозволить наблизитися до розуміння професійної здійсненності в контексті життєвого та професійного шляху, встановити можливі труднощі та окреслити можливі перспективи [5, с. 218].

Н. Мілорадова навела дев'ять етапів професійного сценарного планування, який дослідниця зараховує до одного з різновидів когнітивної діяльності, що передбачає постановку цілей, завдань щодо конструювання особистого професійного майбутнього. Так, авторка пропонує розглядати професійний сценарій як покроковий план людини до самореалізації в професії, який містить низку суттєвих факторів та особливостей. Науковиця зазначає, що сценарне планування професійного майбутнього є важливим елементом професійної діяльності, однак побудова цього плану має враховувати такі критерії, як цілепокладання, аналіз



та перевірка окресленого шляху, екологічність, наявність відповідних ресурсів особистості для реалізації цілей та реалістичність [2, с. 92].

Ю. Бойко-Бузиль пропонує в період фахової підготовки поліцейських застосовувати професіографічний підхід, який дозволяє зосередити увагу на готовності фахівця до майбутньої професії, розкриває його вміння, навички та здібності до професійної діяльності. Така практика в підготовці поліцейських допоможе якісно спроектувати кар'єру молодого поліцейського (з урахуванням його сильних сторін) та орієнтуватиме в подальшій професійній діяльності, як наголошує професорка [1, с. 145].

S. Brinkman та S. Kvale пропонують використувати метод інтерв'ю під час діагностики перспектив власного професійного майбутнього, оскільки подібна процедура дозволяє учасникам заглибитися в питання, тому допомагає якісно вивчити погляди учасників, установити мотиви та дії, які вони вчинили щодо свого професійного майбутнього та розвитку [7].

Цікавою в ракурсі окресленої проблеми є думка В. Омелянської, яка вважає, що благополуччя людини залежить від здатності особистості самовизначитися та зрозуміти, ким вона є, оскільки існує зв'язок між самовизначенням і діяльністю, який зображується через осмисленість життя та подальших перспектив [3, с. 25].

**Постановка завдання.** Мета статті – емпірично дослідити особливості уявлень про власне професійне майбутнє в часовій перспективі в поліцейських із різним рівнем особистісного здійснення. Відповідно до мети були поставлені такі завдання дослідження: 1) теоретично проаналізувати проблеми професійного майбутнього в працях вітчизняних та закордонних учених; 2) визначити рівень особистісного здійснення поліцейських для поділу їх на групи; 3) визначити показники часової перспективи майбутнього в поліцейських із різним рівнем особистісного здійснення.

**Матеріали та методи досліджень.** Нами емпірично вивчено часову перспективу майбутнього в різних кластерних групах працівників поліції. Загальна чисельність вибірки дослідження становила 97 поліцейських. За допомогою Опитувальника особистісного здійснення О. Штепи з використанням процедури кластеризації за принципом k-середніх нами сформовано такі три групи поліцейських: із

низьким, середнім та високим рівнями особистісного здійснення. Низький рівень особистісного здійснення виявлено у 25 осіб, середній – у 43, високий – у 29. До подальшого дослідження були залучені респонденти з низьким (перша група) та високим (друга група) рівнями особистісного здійснення

У дослідженні застосовано Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо, який складається з 56 пунктів, котрі формують 5 шкал: «негативне минуле», «гедоністичне сьогодні», «майбутнє», «позитивне минуле» та «фаталістичне сьогодні» [4, с. 99–105]. Для математико-статистичної обробки застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

**Результати досліджень.** Показники часової перспективи в різних кластерних групах поліцейських подано в таблиці 1.

За шкалою «Негативне минуле» показник у першій групі склав  $3.07 \pm 1.02$ , у другій групі –  $3.92 \pm 0.81$ . Вірогідних відмінностей між досліджуваними групами поліцейських за цією шкалою не встановлено. Отже, ми можемо припустити, що поліцейські з різним рівнем особистісного здійснення однаково здатні реагувати на негативний досвід, схильні до песимістичного настрою, що зумовлює виникнення переживань.

За шкалою «Гедоністичне минуле» встановлено значущі відмінності між поліцейськими з високим і низьким рівнями особистісного здійснення ( $4.98 \pm 0.71$  та  $3.01 \pm 0.65$  відповідно),  $p \leq 0.05$ . Це свідчить про те, що поліцейські, які мають високий рівень особистісного здійснення, отримують більшу насолоду від свого сьогодні, події минулого або думки про майбутнє не заважають їм відчувати задоволення від життя. Для поліцейських, які перебувають в умовах надмірного стресу та напруження, важливо вміти насолоджуватися своїм життям, що неодмінно впливає на результативність роботи.

За шкалою «Майбутнє» встановлено значущі відмінності між поліцейськими з високим і низьким рівнями особистісного здійснення ( $5.47 \pm 0.76$  та  $3.41 \pm 0.67$  відповідно),  $p \leq 0.05$ . Отримані результати дозволяють стверджувати, що для поліцейських із високим рівнем особистісного здійснення властиві орієнтири на майбутнє, вони більше налаштовані на позитивний результат, ставлять собі мету та прагнуть досягнути успіху, що позитивно відображається на професійній діяльності. Планувати та досягати успіху – показники мотивованої

Таблиця 1

**Показники часової перспективи майбутнього в різних кластерних групах поліцейських ( $M \pm m$ )**

Шкали	Поліцейські з низьким рівнем особистісного здійснення	Поліцейські з високим рівнем особистісного здійснення	t	p
Негативне минуле	$3,07 \pm 1,02$	$3,92 \pm 0,81$	0,65	–
Гедоністичне сьогодні	$3,01 \pm 0,65$	$4,98 \pm 0,71$	2,05	0,05
Майбутнє	$3,41 \pm 0,67$	$5,47 \pm 0,76$	2,03	0,05
Позитивне минуле	$4,38 \pm 0,72$	$4,26 \pm 0,77$	0,11	–
Фаталістичне сьогодні	$2,93 \pm 0,77$	$2,45 \pm 0,69$	0,46	–

поведінки особистості, яка орієнтована на успіх особистості, докладає максимум зусиль та очікує нагороду за свої старання в майбутньому.

За шкалою «Позитивне минуле» показник у першій групі склав  $4.38 \pm 0.72$ , у другій –  $4.26 \pm 0.77$ . Вірогідних відмінностей між досліджуваними групами поліцейських за цією шкалою не встановлено. Отже, на підставі отриманих результатів можна зробити висновок, що представники обидвох груп поліцейських із різним рівнем особистісного здійснення однаково сприймають минулий досвід, роблять висновки та враховують помилки в майбутньому. Таким чином, поліцейські позитивно сприймають події, які з ними відбулися в минулому, вони не сприймають їх як травматичні, а можуть ностальгувати за ними та згадують із задоволенням.

Нами не встановлено вірогідних відмінностей між досліджуваними групами поліцейських за шкалою «Фаталістичне сьогодні». Показник у першій групі склав  $2.93 \pm 0.77$ , у другій –  $2.45 \pm 0.69$ . Отримані результати перебувають на рівні низьких значень, що свідчить про відсутність сприйняття поліцейськими свого майбутнього як чогось невідданого та неконтрольованого. Для гармонійного розвитку особистості важливим є відчуття контролю над своїм життям, оскільки це дозволяє їм бути впевненими в можливості змінити його на краще.

**Висновки.** Проведене емпіричне дослідження не є вичерпним, однак воно окреслює орієнтири для подальших наукових розвідок. У процесі теоретичного аналізу встановлено, що планування власного

майбутнього є важливим параметром професійної діяльності поліцейських, який надає впевненості та готовності досягати успіху, реалізовувати власний потенціал та мати змогу змінити своє майбутнє, беручи відповідальність за своє життя. Отримані результати свідчать, що поліцейським із низьким рівнем особистісного здійснення властиве позитивне сприйняття минулого досвіду. Ці досліджувані в сприйнятті подій минулого схильні вважати їх неконтрольованими та не зовсім підвладними власній волі. Поліцейські першої групи є менш умотивованими на досягнення успіху в майбутньому, більш орієнтованими на отримання задоволення від сьогодні, а не від перспектив успіху в майбутньому. Поліцейські з високим рівнем особистісного здійснення є високоорганізованими, амбітними, орієнтованими на досягнення успіху в майбутньому. Вони не схильні до негативних переживань щодо минулого, задоволені теперішнім, більш важливим для цих досліджуваних є планування, перспективи та досягнення успіху в майбутньому. Слід зауважити, що надмірна орієнтація на реалізацію своїх планів та цілей може викликати відчуття стресу, оскільки така поведінка завжди супроводжується відчуттям нестачі часу та страхом не встигнути виконати поставлені завдання.

Перспективами подальших наукових досліджень слід вважати продовження вивчення уявлень щодо подальшого професійного майбутнього на більш широкій вибірці з урахуванням гендерного аспекту та досвіду роботи в поліції.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю. «Аксиоми» професіографічного підходу у системі підготовки працівників Національної поліції України. *Актуальні проблеми психологічного забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів*: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 жовтня 2020 р.). Київ : ДНДІ МВС України, 2020. С. 145–147.
2. Мілорадова Н.Е. Особливості застосування професійного сценарного планування в підготовці поліцейського. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*: тези доп. наук.-практ. конф. (м. Харків, 27 берез. 2020 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2020. С. 91–94.
3. Омелянська В.І. Концептуальний аналіз психологічного благополуччя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. № 1. С. 22–26.
4. Психодіагностика стресса: практикум/сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. Казань : КНИТУ, 2012. 212 с.
5. Штепа О.В. Опитувальник особистісної здійсненності: теоретичні підстави для розробки та результати апробації. *Психологічний часопис*. 2018. № 4. С. 196–223.
6. Bäck T., Vallès L., Padyab M. Police students' perceptions of professional competences: A comparative study of Catalonia and Sweden. *Police Practice and Research*. 2017. № 18(5). P. 478–491.
7. Brinkman S., Kvale S. *Doing interviews*. Sage Publishing, 2018. 186 p.
8. Karp S., Kohlstrom K., Rantatalo O., Payed M. Police students' values of enduring and emerging competence areas in police education. In T. Bjorgo & M.-L. Damen (Eds.), *The making of a police officer: Comparative perspectives on police education and recruitment*. Routledge, 2020. P. 143–169.
9. Kohlström K. Professional development in the Swedish police organization: Police officers' learning pathways. *Human Resource Development Quarterly*. 2021. P. 1–21.
10. Poell R.F., Lundgren H., Bang A., Justice S.B., Marsick V., J., Sung S.-Y., Yorks L. How do employees' individual learning paths differ across occupation? A review of 10 years of empirical research. *Journal of Workplace Learning*. 2018. № 30(5). P. 315–334.
11. Schafer J., Cowper T., Jensen C., Jackson J., Levin B., Myers R.W. *Planning for the future: A primer for police leaders on futures thinking*. National Police Foundation, 2019. 21 p.

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.2:378.011.3-051:378.014.6

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.15>

Білозерська С. І.

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології*

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

### АКСІОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

#### AXIOLOGICAL GUIDELINES FOR IMPROVING THE QUALITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Контент-аналіз джерел дозволив стверджувати, що ціннісний (аксіологічний) підхід значною мірою реалізується у сучасній теорії і практиці вищої педагогічної освіти. Саме аксіологічний підхід до професійної педагогічної підготовки передбачає формування у студентів системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності і, зрештою, визначають рівень готовності майбутнього фахівця до реалізації життєвих і професійних планів.

У статті доводиться думка, що процес ціннісного становлення майбутнього вчителя на етапі професійно-педагогічної підготовки передбачає цілеспрямований, систематичний рух через пізнання, ціннісне осмислення й оцінку до творчого перетворення знань, формування здатності до постійного саморозвитку і самовдосконалення, а сформовані ціннісні орієнтації є основою формування ціннісного ставлення особистості до майбутньої педагогічної діяльності.

Охарактеризовано групи базисних цінностей університетської освіти: академічні, цінності особистісного зростання і благополуччя, соціальні цінності, організаційні цінності.

Виділено чотири стадії аксіологізації педагогічної освіти (адаптації, орієнтації суб'єктності, персоналізації), які, на нашу думку, виступають аксіологічними орієнтирами підвищення якості педагогічної освіти. Оволодіння майбутніми педагогами аксіологічними знаннями, вміннями на кожній із вказаних стадій забезпечать гармонійне ставлення особистості до власного життя і педагогічної діяльності завдяки формуванню цілісного уявлення про світ, себе та інших, актуалізуючи суб'єктну позицію з метою побудови власної траєкторії освіти для саморозвитку, досягнення успіху в навчальній, науковій, професійній діяльності. Поряд з тим аксіологічний підхід дозволяє визначати стратегію і перспективи розвитку педагогічної системи, розкривати духовно-моральний, особистісно-професійний потенціал особистості та змістовно наповнювати освітній процес на основі цінностей.

**Ключові слова:** аксіологізація, аксіологічний підхід, суб'єктність, персоналізація, педагогічна діяльність, цінності, ціннісні орієнтації.

A content analysis of the sources allowed us to state that the value (axiological) approach is largely implemented in modern theory and practice of higher pedagogical education. It is the axiological approach to professional pedagogical training that involves the formation of students' value orientations, which set the general focus on the interests and aspirations of an individual, the hierarchy of individual preferences, motivational program and, ultimately, determine the level of readiness of future professionals to implement life and professional plans.

The article argues that the process of value formation of the future teacher at the stage of professional and pedagogical training involves purposeful, systematic movement through cognition, value comprehension and evaluation to the creative transformation of knowledge, the formation of the ability to continuous self-development and self-improvement and the formed value orientations are the basis for the formation of the value attitude of the individual to future pedagogical activity.

The groups of basic values of university education are characterized, which include academic values, the values of personal growth and well-being, social values, and organizational values.

There are four stages of axiologization of pedagogical education (adaptation, subject orientation, personalization), which, in our opinion, are axiological guidelines for improving the quality of pedagogical education. The future teachers' axiological knowledge and skills, at each of these stages, will ensure a harmonious attitude of an individual to their own lives and pedagogical activities, through the formation of a holistic view of the world, themselves and others, updating the subjective position to build their own trajectory of education for self-development, achieving success in educational, scientific, and professional activities. At the same time, the axiological approach helps determine the strategy and prospects of development of the pedagogical system, reveal the spiritual, moral, personal and professional potential of the individual and fill the content of the educational process on the basis of values.

**Key words:** axiologization, axiological approach, subjectivity, personalization, pedagogical activity, values, value orientations.

**Вступ.** Аксіологічний (ціннісний) підхід у системі сучасної освіти є актуальним і належить до проблем ідеологічного характеру. Зміни у соціальній сфері, з одного боку, викликають знецінення традиційних соціальних, особистісних, професійно-педагогічних цінностей, ціннісних установок, на які була

орієнтована освітня сфера. З іншого боку, саме ці зміни є передумовою створення та розвитку нового рівня ціннісної свідомості та самосвідомості особистості, визначають необхідність впровадження в освіту аксіологічного підходу. Як зазначає М. Боршевський: «Демонізація системи ціннісних

орієнтацій як основи демократизації освіти і виховання – це, звичайно, складний і тривалий процес, що забезпечує йому цивілізоване гуманістичне спрямування» [2, с. 145]. Складність зазначеного вченим процесу полягає в тому, що сучасний етап розвитку української освіти характеризується не простою зміною моральних підвалин, а почасти їх несумісністю з усталеними стереотипами суспільної свідомості. Демонізація ціннісних орієнтацій, на нашу думку, відкриває великі можливості для гуманізації і демократизації освіти, але тільки в тому разі, якщо її замінює інша, справді гуманістична, яка консолідує суспільну мораль.

Ціннісний вакуум наповнення змісту вітчизняної освіти аксіологічною основою у ситуації соціокультурної і освітньої кризи є надзвичайно актуальним. Аксіологічне знання, яке дозволить зберегти традиційні морально-духовні, соціальні, гуманістичні цінності вітчизняної психолого-педагогічної теорії та практики і ефективно використовувати їх у модернізації сучасної української педагогічної освіти, забезпечить формування ціннісних орієнтирів подальшого розвитку освіти.

Отже, аксіологічний підхід в освіті в нових умовах набуває особливого значення. Він пов'язаний з обґрунтуванням пріоритетних ціннісних і цільових орієнтирів освітньої діяльності, надає освітній концепції сенс, мету, методи, принципи, ідеали, формує моральні аксіологічні орієнтири сучасної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи основні напрями аксіологічного підходу, можна переконатися в тому, що такий підхід дозволяє вирішити два основні завдання в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Перше завдання полягає у формуванні ціннісних орієнтацій майбутнього педагога на гуманістичній основі, яке знаходить своє вираження в ціннісному відношенні до особистості і здоров'я майбутніх учнів. Друге завдання полягає у формуванні ціннісного ставлення до своєї майбутньої професії, яке може бути виражене в розумінні педагогічних, особистісних, професійних цінностей.

Особливу важливість аксіологічного підходу до змісту освіти підкреслює М. Племенюк. Вчена наголошує, що нині освітній процес – це основна можливість виховати у студентів духовні, гуманістичні та ціннісні якості. На думку автора, аксіологічний підхід служить сполучною ланкою між прагматичним та культурологічним підходами у формуванні змісту освіти [10].

Спираючись на таке трактування, можна стверджувати, що аксіологічний підхід підвищує соціальну роль педагогічної освіти, оскільки педагогічної діяльності притаманний ціннісно орієнтований характер, адже тут поняття «людина» сприймається як вища соціальна цінність. Цінним для майбутнього вчителя може бути все, що буде життєво важливим капіталом у його особистому та професійному розвитку.

Як зазначає В. Артемов, «ключове завдання освіти полягає у формуванні нового життєствердного духо-

вного настрою і відповідного розуміння ціннісних пріоритетів, здатних надати сенс і значення особистісному і соціальному буттю. Однак справа побудови і освоєння соціального порядку лежить на плечах людини, яка добровільно вибирає позитивний вимір культури у вигляді таких цінностей, як добро, свобода, відповідальність, праця, справедливість, істина. Такі цінності якраз і становлять досить міцні і рятівні стіни, що дозволяють людині встати на повний зріст як особистість і суб'єкт соціальної творчості. Результатом, відповідно, стає хороше соціальне самопочуття людини. Що стосується особистісної перспективи, то вона немислима поза процесом соціокультурного розвитку» [1, с. 163]. Отже, питання визначення змісту педагогічних цінностей загалом і цінностей педагогічної діяльності зокрема є нині особливо важливим.

Однією з найважливіших сфер самореалізації особистості, як відомо, є професійна сфера. Невипадково цю сферу дослідники часто називають провідною в житті дорослої людини. Так, А. Маркова вважає, що саме в праці як у провідній діяльності «найбільш яскраво і значимо проявляються і формуються специфічні людські цінності» [7, с. 95]. Оскільки ціннісне ставлення формується в процесі діяльності і реалізується через діяльність, то студент може вибрати мету, сформував стратегію майбутньої поведінки, виходячи з індивідуальної системи цінностей.

Основна проблема ціннісних орієнтацій студентства полягає в принципіальній їх поляризованості, яка чинить безпосередній вплив на формування їхньої ціннісної спрямованості. Саме тому освітній процес необхідно вибудувати таким чином, щоб у його рамках майбутній фахівець міг усвідомити соціальне функціонування цінностей, побачити варіативність цінностей професійної діяльності, співвіднести їх з культурними нормами, дати рефлексивну оцінку власним ціннісним уявленням і орієнтаціям.

Пріоритетними напрямами вдосконалення навчального процесу в рамках аксіологічного підходу стає його індивідуалізація та активізація з урахуванням особистих здібностей та інтересів студентів, а також інтенсифікація на основі перенесення центру тяжіння на самостійну роботу та активні методи навчання. У цьому полягає вирішення проблеми аксіології на індивідуальному рівні, яке дозволить знайти стабільність нових позитивних цінностей суспільства та інституту освіти зокрема.

У формуванні змісту освіти аксіологічний підхід визначає й умови емоційно-ціннісного переживання і ціннісного становлення особистості у системі освіти. Загальний шлях формування емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності означає не закладання готових мотивів і цілей у свідомість студента, а необхідність постановки його в такі умови і ситуації розгортання активності, де бажані мотиви і цілі відклалися і розвивалися б з урахуванням і в контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх прагнень, переконань самого студента. Тому професійна освіта повинна створити

умови для аксіологічного самовизначення, що підкреслюється в роботах М. Гінзбурга, І. Ткачової, А. Маркової, М. Племенюк, В. Сластєніна, Е. Шиянова та ін. [3; 13; 12; 14].

Освіта виступає і компонентом культури, є засобом передачі цінностей, освоєння яких дає можливість пристосовуватися до умов оновлюваного соціуму, здатність проявляти активність у нових нестандартних ситуаціях, дає можливість розвивати власну позицію і нарощувати морально-духовний, аксіологічний потенціал. Саме переорієнтація змісту дисциплін на виділення інформації, що відноситься до формування аксіологічного ядра української культури, і зокрема до особистісно-професійних переконань, виступає однією з умов формування ціннісних орієнтацій майбутнього педагога.

Доцільним, на наш погляд, є орієнтація студентів на домінуючі цінності, пов'язані з їхньою пізнавальною діяльністю. Вчені стверджують, що гуманітарне знання за своєю природою аксіологічне, тобто його призначення для людини визначається перш за все ціннісними основами [1; 5].

Ціннісне ставлення до дійсності, пізнавальна діяльність та її результат пов'язані з когнітивним знанням та мають чітко виражені ціннісні характеристики. З огляду на це базовим фундаментом особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця є залучення студентів до знання як цінності, яка забезпечує успіх професійної діяльності. Тут необхідно сформувати усвідомлене та позитивне ставлення студентів до пізнавальної діяльності як педагогічної цінності, спрямованої на духовно-теоретичне засвоєння навколишньої дійсності.

На думку В. Сластєніна та Г. Чижакової, в ієрархії цінностей освіти можна акцентувати увагу на таких її видах, як: домінуючі цінності (знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування), нормативні (стандарты, моральні норми та принципи), стимулюючі (педагогічні методи, технології, засоби контролю), супутні (спрямовані на якість пізнання: навички навчання, розуміння об'єктів і явищ, що вивчаються) цінності, які тісно пов'язані між собою і разом становлять основу педагогічної аксіології [11]. Як бачимо, саме знання вчені визначають як одну з пріоритетних, домінуючих цінностей, оскільки різні його форми ціннісно зумовлені, адже за своєю природою вони забезпечують вибір альтернатив у процесі будь-якої діяльності.

Оскільки знання виступають результатом пізнання, то сам процес пізнавальної діяльності, який забезпечує формування різних видів знань: понять ідей, теорій, концепцій, набуває ціннісного характеру.

Пізнавальна діяльність завжди виступає як така, що передбачає наявність активності суб'єкта діяльності, що підкреслює ще одну особливість аксіологічного знання. Воно завжди виступає як продукт суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин. Адже суб'єктивність забезпечує ставлення до об'єкта пізнавальної діяльності та до іншого суб'єкта – учасника навчально-пізнавальної діяльності – як до

цінності: реальної або потенційної, позитивної або негативної. Така особливість підкреслює значимість спілкування, як зазначає Е. Шиянов, оскільки засвоєння студентами знань відбувається перш за все у процесі спілкування з викладачем, студентами. Без спілкування неможливим є сам процес навчально-пізнавальної діяльності [14].

У такому контексті реалізація потреб індивіда у спілкуванні і професійному самовираженні як один зі способів розкриття свого потенціалу зумовлена складним комплексом психологічних установок і уявлень, рівнем домагань і потреб в особистісно-професійному розвитку. І якщо розглядати етапність формування особистісно-професійних уявлень і потреб індивіда, то найважливішим інститутом професіоналізації, а отже, і механізмом формування особистісно-професійних цінностей є система професійної освіти. В умовах посилення інтеграційних тенденцій у побудові освітнього процесу, а також реалізації аксіологічного підходу особливої актуальності набуває розгляд діалектичної єдності формування особистісно-професійних цінностей студента, під якими ми будемо розуміти діалектичну єдність особистісних і професійних цінностей особистості, що зумовлює формування професійних компетенцій майбутнього педагога та професійного навчання.

Крім того, наявність знань у студентів як певної систематизованої інформації – це лише перша сходинка в їхньому професійному становленні та надалі важливо сформувати в них позитивне ставлення до знань, дати можливість спроектувати їх на майбутню професійну діяльність, тобто сформувати потенційну готовність до дії на основі отриманих знань.

Б. Лихачов дійшов висновку про можливе розмаїття основ, що живлять потенціал аксіологічних орієнтирів. Визначаючи аксіологічні орієнтири педагогічної освіти, необхідно врахувати сформульовані Б. Лихачовим закони освіти і дії виховних цінностей: закон докорінної зміни цінностей відповідно до нового характеру суспільних відносин; закон психологічної та історичної ієрархічності у суспільній свідомості і педагогічній діяльності [4].

З точки зору цих законів випливає, що якщо особистісно-професійні цінності у майбутнього педагога будуть сформовані, то він буде краще здійснювати свою діяльність, позаяк буде автентичним, толерантним, здатним виявляти емпатію і безоцінність, свободу і відповідальність, творити добро, вірити, любити, що є важливим для ефективної реалізації професійної діяльності.

Вибудовуючи стратегію розвитку університетської освіти, необхідно зосередитися на визначенні базових цінностей університетської освіти, які діють на кожному етапі професіоналізації як моральні імперативи та є основою для самоорганізації і саморозвитку педагогічної діяльності, взаємодії викладача та студента. В контексті дослідження ми акцентували увагу на таких групах цінностей університетської освіти, як:

– академічні цінності (інституційна незалежність; фундаментальність; академічна свобода;

академічна солідарність (колегіальність); сприяння зростанню інновацій; професійна компетентність; нові парадигми викладання і дослідження; академічна відповідальність; єдність освітнього та дослідницького процесу; академічна мобільність; критичне мислення; наставницька модель взаємин «викладач–студент» (долучення до наукових шкіл); міждисциплінарність досліджень; міжнародне співробітництво викладачів; елітарність університетської освіти);

– цінності особистісного зростання і благополуччя (самовизначення; самореалізація; індивідуальність; суб'єкт-суб'єктні відносини; безперервність освіти; адекватність поведінки людини у середовищі і конкретних (педагогічних) ситуаціях; професійна мобільність; психічне, психологічне, соціальне, фізичне та духовне здоров'я; корпоративність; конкурентоспроможність випускника);

– соціальні цінності (свобода, демократія; відкритість; соціальна справедливість; толерантність; етичність; культурне розмаїття; соціальна відповідальність; патріотизм; громадянська свідомість; національний характер);

– організаційні цінності (прийняття рішень на основі узгодження думок та інтересів; свобода у здійсненні наукових досліджень; статусна ієрархія, заснована на принципі наукового авторитету; технологізація освітньої діяльності; стандартизація якості освіти (освітніх програм); створення матеріальних цінностей і знань; конкурентоспроможність університету; доступність освітніх програм для іноземних студентів; стратегічне партнерство університету і бізнес-структур).

Усвідомлення студентом цінностей університетської освіти є умовою формування особливого ціннісного ставлення до своєї професійної діяльності. Будучи суб'єктом пізнання, спілкування, творчості, майбутній фахівець педагогічної сфери ціннісне ставлення до професії розглядає як результат розуміння здобутих знань, навичок та умінь, позаяк у межах аксіологічного підходу кожен учасник освітнього процесу визнається активним ціннісно-мотивованим суб'єктом діяльності.

Реалізація аксіологічного підходу у педагогічному процесі вищої освіти дає чітке визначення цінностей як основи його реалізації. Спираючись на виділені нами цінності університетської освіти, нами проаналізовано стадії аксіологізації педагогічної освіти (див. таб. 1), які передбачають розвиток ціннісної системи особистості залежно від мети, від наявних умов, від переходу ціннісних орієнтацій у новий якісний стан. Аксіологічна освіта як результат оволодіння цінностями є підсумком присвоєння ціннісних орієнтацій, які перетворюються на потужний регулятор діяльності особистості; є актуальною характеристикою особистості, в якій відбувається не тільки об'єктивна цінність особистості, а й потенціал до аксіологічного саморозвитку.

Виділяючи адаптацію як певну стадію аксіологізації педагогічної освіти студентів, ми спиралися на твердження вчених, які зазначають, що адаптація передбачає не тільки засвоєння та прийняття певних соціальних норм, а передбачає прояви гнучкості й ефективності у разі зустрічі з новими і потенційно непередбачуваними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрям [6; 8; 12]. У цьому сенсі адаптація означає, що студент успішно користується створеними умовами для здійснення своїх цілей, цінностей і прагнень. Така адаптація може спостерігатися в будь-якій галузі діяльності і характеризується успішним прийняттям рішень, проявом ініціативи і ясним визначенням власного майбутнього. В цьому визначенні міститься ідея активності особистості.

Стадія адаптації майбутнього вчителя до професії педагога призводить до успішної орієнтації в пізнанні, розвиває педагогічну рефлексію, комунікативні вміння; сприяє адаптованості, впевненості в професійному виборі. Вивчення ціннісних орієнтацій молоді дає можливість виявити ступінь їх адаптації до нових соціальних умов й особливості формування інноваційного потенціалу.

Другою стадією аксіологізації є названа нами стадія орієнтації. Результатом проходження такої стадії є ціннісне «самовизначення» студента. Самовизначення особистості може бути визначене як

Таблиця 1

## Аксіологізація педагогічної освіти

Стадія	Характеристики
Адаптації	гнучкість і ефективність до прийняття соціальних норм; успішне прийняття рішень, прояв ініціативи і ясне визначення власного майбутнього; здатність надавати подіям бажаний для себе напрям; розвиток педагогічної рефлексії, комунікативного вміння; соціальна адаптованість, впевненість у професійному виборі.
Орієнтації	ціннісне «самовизначення» студента-майбутнього вчителя; здатність до самостійної побудови своєї професійної діяльності та осмислення і регулювання життєдіяльності відповідно до ціннісних орієнтацій; процес і результат пошуку людиною соціального, професійного, особистісного статусу в житті.
Суб'єктності	усвідомлення студентами сенсу, мети, основних завдань та ресурсів університетської освіти; значущість та прийняття «значущих Інших»; створення власного референтного кола для спілкування, взаємодії.
Персоналізації	активність включення індивіда у систему соціальних зв'язків; здатність бути особистістю; академічна зрілість майбутнього педагога.

готовність людини будувати своє життя відповідно до своєї індивідуальності; як здатність до саморегуляції і як спосіб взаємодії особистості і суспільства. Найбільш загальним у психолого-педагогічній науці є розуміння самовизначення і як здатності до самостійної побудови своєї професійної діяльності та осмислення і регулювання життєдіяльності відповідно до ціннісних орієнтацій [3; 14].

Основою самовизначення особистості виступає ціннісно-сміслові самовизначення, тобто співвіднесення себе із загальнокультурними людськими цінностями з метою виділення та обґрунтування власної життєвої позиції. Концепція ціннісного самовизначення, на думку М. Гінзбург, породжує і зумовлює самовизначення особистості у соціальній, професійній, сімейній та інших сферах життя людини і суспільства [3].

Проблема ціннісного самовизначення посідає важливе місце в аксіологічній парадигмі університетської освіти. Ціннісне самовизначення як психолого-педагогічний феномен являє собою процес набуття особистістю сенсу, цілей і ресурсів для життєдіяльності. Ціннісне самовизначення як новоутворення студентського віку передбачає формування нового світогляду завдяки формуванню цілісного уявлення особистості про світ і усвідомлення свого місця в ньому. Передумовою формування самовизначення виступають ціннісні орієнтації, які передбачають майбутнє і необхідні для набуття сенсу і постановки мети, а також способів її досягнення. Побудова образу «Я-педагог» для студента неможлива без пошуку, оцінки, вибору і проєкції еталонного образу, ідеалу педагога. Проєкція образу майбутньої педагогічної діяльності як продукту самотворення, аналіз та побудова життєвої перспективи також потребує прийняття рішень, оцінки, вибору та екстраполяції себе в майбутнє.

Ціннісне самовизначення студента як результат орієнтації та як особлива стадія аксіологізації може бути назване центральною стадією, яка забезпечує орієнтацію студента у світі цінностей професії, загальнолюдських цінностей, цінностей української культури.

Наступним аксіологічним індикатором якості університетської освіти, на наш погляд, є стадія суб'єктності студента як цілісна аксіологічна характеристика особистості, що розкривається в продуктивності діяльності, в ціннісно-смісловій самоорганізації поведінки. Суб'єктність студента – основа засвоєння і використання ним наукових знань, методологічних і технологічних засобів вирішення власних освітніх і професійних завдань. Рушійною силою формування суб'єктності є ціннісне самовизначення як процес набуття студентом сенсу, цілей і ресурсів університетської освіти.

Особливий інтерес являють цінності у сфері міжособистісних стосунків та цінності, спрямовані на власне Я, точніше, на їх взаємозв'язок. З точки зору аналізу проблеми становлення суб'єктивності саме цінності задають вектор розвитку суб'єктивності та смислового забарвлення.

Суб'єктність проявляється не тільки в пізнавальному відношенні до світу, але і в ціннісному відношенні до інших людей. Становлення суб'єктності студента відбувається через ставлення до нього «значимого Іншого». Функції «значимого Іншого» щодо «Я» студента пов'язані з визначенням і посиленням його суб'єктних характеристик. Саме створення власної референтної групи із «значущих Інших» вказує на зародження та становлення суб'єктності. Розширення такого референтного кола є передумовою для саморозвитку, самопізнання, самоосвіти і самореалізації майбутнього вчителя.

Виділення як завершального етапу аксіологізації педагогічної освіти стадії персоналізації базувалось на методологічно обґрунтованому та введеному А. Петровським науковому терміні «персоналізація». Потреба в персоналізації – це потреба «бути особистістю» – забезпечує активність включення індивіда у систему соціальних зв'язків, у загальну практику і разом з тим виявляється детермінованою «цими соціальними зв'язками, породжується поділом праці у суспільстві, громадськими відносинами, що складаються об'єктивно, незалежно від волі індивіда» [9, с. 138]. Прагнення включити своє «Я» у свідомість, почуття і волю «Інших» за допомогою активної взаємодії та спілкування, обговорюючи власні інтереси і бажання та досягнувши успіху, задовольняє тим самим потребу у персоналізації. Однак задоволення потреби, як відомо, породжує нову потребу більш високого порядку і цей процес не є кінцевим.

Таким чином, в єдності з потребою в персоналізації, що є джерелом активності суб'єкта, як її передумовою, так і результатом виступає соціально генерована, власне людська здатність бути особистістю. У загальній логіці нашого дослідження ми позначаємо, що розвиток аксіологічного, морально-духовного потенціалу особистості на цій стадії набуває якісно нову форму – академічної зрілості майбутнього педагога. Саме академічна зрілість проявляється як стан, на який спрямовані прагнення або які задовольняють наші потреби. При цьому підходить цінністю може бути властивість, авторитет, знання, краса; позитивна оцінка об'єктів навколишнього світу, що відображає схвалення їх властивостей; критерії, на підставі яких позитивно оцінюються предмети; явища.

Таким чином, нині у сучасному освітньому процесі зростає роль аксіологічного підходу. У зв'язку з цим саме ставлення до людини як найвищої цінності має стати метою навчання фахівця в галузі освіти під час навчання у вищій, і це завдання не менш важливе, ніж озброєння його відповідними професійними знаннями.

**Висновки.** Аксіологічний підхід – це свого роду філософсько-психологічна стратегія, яка заснована на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самооцінки кожної людини та визначає перспективи подальшого вдосконалення освіти; оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до сучасного суспільства. Встановлено, що

у сучасних умовах реформування суспільства особливо актуальним є питання впровадження аксіологічного підходу у професійну підготовку майбутніх учителів. Це пов'язано з тим, що, по-перше, саме в період навчання у виші у майбутнього вчителя виробляється власна система особистісних та професійних цінностей. По-друге, загальна спрямованість ціннісних орієнтацій учителя багато в чому визначає загальний характер навчальної взаємодії з учнями. По-третє, проблема цінностей у сфері освіти має свою специфіку, яка проявляється у її прикладному аспекті, оскільки педагогам необхідно не лише визначити провідні цінності педагогічної

взаємодії, а й знайти ефективні засоби їх передачі молодим людям.

Аксіологічними орієнтирами якості університетської освіти, на наш погляд, є креативна, інтерактивна та інноваційна педагогічна діяльність, яка спрямована на заохочення студентів педагогічних вищих навчальних закладів до цілеспрямованого входження у систему цінностей як універсальних соціокультурних орієнтацій. Виділені стадії аксіологізації педагогічної освіти дозволяють знайти ресурси для нового, якісного рівня сучасної освіти, стати стартовою точкою для досягнення успіху у взаємодії студента і викладача – головних суб'єктів університетської освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артемов В.М. Свобода и нравственность. Минск : Белорусский Дом печати. 223 с.
2. Боришевський М.Й. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2011. 200 с.
3. Гинзбург М.Р. Путь к себе. Москва : Педагогика, 1991. 160 с.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика : курс лекцій. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 647 с.
5. Лейчук А.О. Формування ціннісних основ гуманістичної позиції майбутніх педагогів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Київ; Житомир : Волинь, 2003. Кн. 2. 368 с.
6. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография. Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 200 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Межд. гуман. фонд «Знание», 1996. 309 с.
8. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 236 с.
9. Петровський А.В., Ярошевський М.Г. История и теория психологии. В 2-х т. Т. 2. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 414 с.
10. Племенюк М.Г. Аксиологический подход в формировании содержания образования в высшей школе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2008. № 11(68). С. 60–68.
11. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2003. 192 с.
12. Слостенин В.А. Аксиологические основы педагогики. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Москва : Школа-Пресс, 1998. 512 с.
13. Ткачова І.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ЛНПУ ім. Тараса Шевченка; Харків : Каравела, 2006. 300 с.
14. Шиянов Е.И. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. Москва : Ставрополь, 1991. 252 с.



УДК 378.14:37.015.3(070.432)

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.16>

**Маслова В. А.**

*старший викладач кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти  
Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського*

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГА**

### **THE ARTICLE EXAMINES PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF A TEACHER**

У статті досліджується професійно-педагогічна комунікація як умова розвитку комунікативних можливостей педагога.

Проаналізовано теоретичні підходи до трактування сутності категорії «професійно-педагогічна комунікація», яка визначається як форма психологічної взаємодії вчителя з учнями під час освітнього процесу та спрямована на його всебічний розвиток, створення умов для реалізації творчих здібностей.

Відображено структуру, основні функції професійно-педагогічної комунікації та зв'язки її суб'єктів.

Проаналізовано структуру професійно-педагогічної комунікації, яка складається з чотирьох етапів: прогностичного, комунікативної атаки, управління, заключного. Визначено, що значущими для професійно-педагогічної комунікації є особистісні показники педагога за такими векторами: індивідуально-особистісним, комунікативним, соціально-психологічним, морально-політичним.

Визначено провідні здібності педагога в педагогічній діяльності, як-от комунікативність (прихильність до людей, доброзичливість, товариськість); перцептивні (професійна пильність, емпатія, педагогічна інтуїція); динамізм особистості (здатність до вольового впливу і логічного переконання); емоційна стійкість (здатність володіти собою); оптимістичне прогнозування; креативність (здатність до творчості).

Проаналізовано такі три компоненти професійно-педагогічної комунікації, як когнітивний, естетичний, поведінковий.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що професійно-педагогічна комунікація відіграє важливу роль у розвитку комунікативних можливостей педагога. Стратегія розвитку полягає в організації цілеспрямованого і неперервного освітнього процесу на засадах гуманістичного, особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного підходів; у саморозвитку, самоорганізації особистості педагога, яка є джерелом активності в процесі професійної діяльності.

**Ключові слова:** учитель, учні, розвиток, комунікація, заклад освіти, взаємодія, умови.

Professional-pedagogical communication as a condition of development of teacher's communicative skills is being research.

Theoretical approaches to the interpretation of the essence of the category "professional and pedagogical communication", which is defined as a form of psychological interaction of teachers with students during the educational process and aimed at its comprehensive development, creating conditions for creative abilities, were defined.

It is determined that in professional and pedagogical communication of pedagogical workers there are two interrelated components: general and personal principles of communication.

The structure, main functions of professional and pedagogical communication and connections of the subjects are reflected.

The structure of professional and pedagogical communication is analyzed, it consists of four stages: prognostic, communicative attack, management, final. It is determined that the personal indicators of the teacher according to the following vectors are significant for professional and pedagogical communication: individual-personal, communicative, socio-psychological, moral and political.

The leading abilities of the teacher to pedagogical activity are defined: communicativeness, which includes commitment to people, friendliness, sociability; perceptual abilities – professional vigilance, empathy, pedagogical intuition; personality dynamism – the ability to volitional influence and logical beliefs; emotional stability – the ability to control you; optimistic forecasting; creativity - the ability to be creative.

Three components of professional and pedagogical communication are analyzed: cognitive, aesthetic, behavioral.

As a result of the study, it was found that professional and pedagogical communication plays an important role in the development of communicative abilities of the teacher. The development strategy is to organize a purposeful and continuous educational process on the basis of humanistic, personality-oriented, subject-subject approaches; in self-development, self-organization of the teacher's personality, which is a source of action in the process of professional activity.

**Key words:** teacher, students, development, communication, educational institution, interaction, conditions.

**Постановка проблеми.** Одним зі стратегічних завдань сучасного реформування закладів освіти є переорієнтація на особистісний розвиток дітей. Актуальною є думка С. Рубінштейна про необхідність створення такого освітнього середовища та методів роботи, які б забезпечували необхідні умови для розвитку індивідуальності кожного учня.

В умовах вирішення стратегічних завдань щодо впровадження ідей Нової української школи потрібне оновлення не тільки цілей, змісту освіти, вдосконалення технологій навчання, розвитку особистості учня, а й істотної зміни в професійній діяльності педагогічного колективу. Вочевидь, у зв'язку з інтенсифікацією професійної діяльності зростають

вимоги як до особистості педагога, так і до його професійних якостей, до рівня його комунікативної підготовленості. Виникла необхідність у якісно іншій підготовці вчителя, що дозволяє поєднувати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення і дослідницьким підходом до вирішення конкретних освітніх проблем.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження питань розвитку професійно-педагогічної комунікативної компетентності педагога в освітньому просторі розглянуто багатьма вченими. Зокрема, сутність цього поняття вивчали А. Максимова, Н. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, А. Літкевич, С. Левченко, структуру комунікативної компетентності педагога досліджували Н. Бібік, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, С. Петрушин.

Актуальні питання, пов'язані з визначенням педагогічної комунікації, широко представлені в дослідженнях вітчизняних учених (М. Андріанов, М. Битянова, В. Семиченко, В. Кан-Калик).

**Мета статті** – визначити теоретичну сутність поняття «професійно-педагогічна комунікація»; встановити характерні особливості професійно-педагогічної комунікації; визначити професійно-педагогічні якості вчителя, необхідні для ефективної комунікативної взаємодії з учнем; виявити педагогічні умови формування комунікативних умінь учителя.

**Виклад основного матеріалу.** Професійно-педагогічна комунікація – складне і суперечливе сплетіння перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів, форм репродуктивного та продуктивного, особистісного спілкування, спрямованого на передавання інформації від учителя до учня, а також на забезпечення зворотного зв'язку (від учня до вчителя) [11, с. 2–3].

У наукових дослідженнях є чимало визначень поняття «професійно-педагогічна комунікація», а саме:

1) організація освітньої діяльності на основі отримання, засвоєння, використання та передавання інформації з різних джерел [1, с. 127];

2) специфічна форма спілкування, дискурсу, формування якої будується на вивченні риторики, теорії та культури мови, соціальної та педагогічної психології, етичних принципів і норм, досліджується з позицій міжособистісної, групової, міжкультурної та технічної комунікації [11, с. 56];

3) форма психологічної взаємодії вчителя з учнями під час освітнього процесу та поза класом, спрямована на спільне вирішення різноманітних проблем, усебічний розвиток особистості учнів, створення умов для реалізації творчих здібностей і розвитку особистості [5, с. 77];

4) система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії вчителя та учнів, змістом якої є обмін інформацією, знаннями одне з одним, організація освітнього процесу та сприяння діяльності учнів, організація та налагодження відносин у колективі, обмін ролями, співпереживання та створення умов для утвердження кожного учня [12, с. 43];

5) система безпосередніх або посередніх зв'язків, взаємодій педагога, які реалізуються за

допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляції професійно-педагогічних відносин [2, с. 23].

Професійно-педагогічна комунікація є важливим процесом, оскільки категорії стереотипу, іміджу, репутації й авторитету частково формують одне одного, забезпечуючи розвиток конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти [9, с. 56].

У професійно-педагогічній комунікації педагогічних працівників є два взаємопов'язані складники:

1) загальні принципи комунікації, що становлять характер суспільного ладу, збереження цінностей минулого, здійснення педагогічної діяльності педагогічними працівниками для реалізації єдиної мети та завдань освітнього процесу;

2) особисті принципи комунікації, громадянство, стиль спілкування – набір конкретних прийомів і засобів, за допомогою яких педагогічний працівник реалізує свою діяльність на базі власних знань, професійного досвіду, вмінь і навичок (залежно від конкретних умов освітнього процесу) [12, с. 43].

На рис. 1. відображено модель професійно-педагогічної комунікації: структуру, основні функції професійно-педагогічної комунікації та зв'язки суб'єктів комунікації [12, с. 44; 4, с. 77].

Значущими для професійно-педагогічної комунікації є особистісні показники педагога за такими векторами, як індивідуально-особистісний, комунікативний, соціально-психологічний, морально-політичний [8, с. 20] (рис. 2).

З метою ефективної комунікації з учнями педагог має володіти не тільки певними особистісними якостями, а й професійно значущими [8, с. 20–21] (рис. 3).

Отже, педагог має бути умілим комунікатором, який не обмежується знанням лише свого предмета, а його комунікативна поведінка базується на педагогічному такті, коректності, вимогливості до себе та учнів, стимулює пізнавальний інтерес, мотивацію учнів до навчання [10].

Науковці виокремлюють три складники професійно-педагогічної комунікації:

– когнітивний (формування у вчителів та учнів уявлень одне про одного та уявлень про особистісні якості кожного учасника в процесі комунікації);

– естетичний (зовнішні та внутрішні особливості учасників комунікації викликає певне ставлення);

– поведінковий (слова та вчинки, адресовані вчителем учням (і навпаки)).

Формування професійно-педагогічної комунікації – комунікації – це процес розвитку в учителів професійних комунікативних якостей, компетенцій і рис характеру, що сприятимуть професійній комунікативній діяльності.

Отже, професійно-педагогічні комунікації – це вміння викладача орієнтуватися і використовувати особливості професійно-педагогічної комунікації,



Рис. 1. Модель професійно-педагогічної комунікації

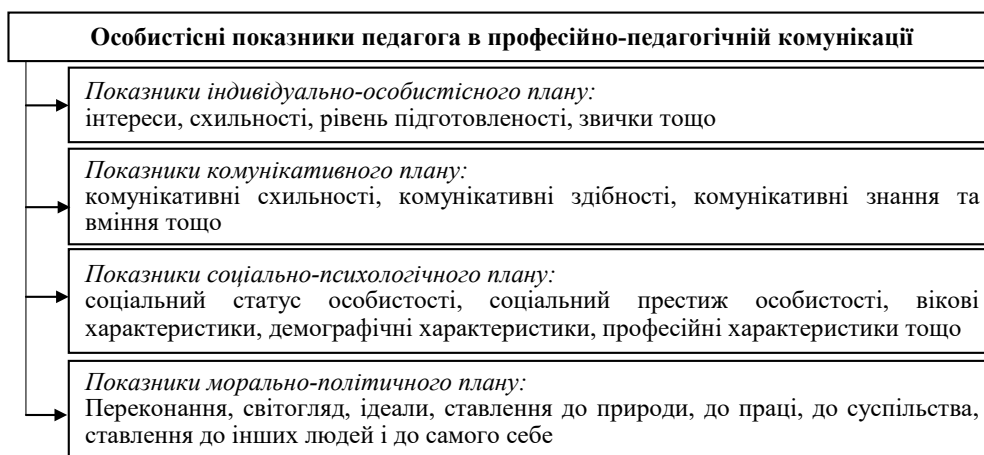


Рис. 2. Особистісні показники в професійно-педагогічній комунікації

які ґрунтуються на відповідних компетентностях у певній професійній галузі [7].

Належна професійно-педагогічна комунікація усуває негативний емоційний стрес учнів (страх, невпевненість), викликає радість, бажання спільної діяльності [12, с. 44]. У педагогічних працівників можна виділити властиві їм рівні комунікації з учнями: примітивний, маніпулятивний, стандартизований, конвенціональний, ігровий та особистісний [12, с. 44; 9] (табл. 1).

Отже, оптимальною є професійно-педагогічна комунікація, яка створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів, творчого характеру діяльності розвитку його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, запобігає створенню психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати в освітньому процесі особистісно-професійну майстерність педагогічних працівників.

Культура професійно-педагогічної комунікації полягає в умінні слухати, ставити питання,

<b>Професійно-педагогічні якості вчителя</b>	
→	гнучкість, оперативно-творче мислення, що забезпечує вміння швидко і правильно орієнтуватися в мінливих умовах спілкування, швидко змінювати мовленнєвий вплив залежно від ситуації спілкування, індивідуальних особливостей учнів;
→	інтерес до людей і до роботи з ними, наявність потреби й уміння спілкуватися, товариськість, комунікативні властивості;
→	здатність до емоційної емпатії й розуміння людей;
→	уміння відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні з учнями;
→	уміння керувати своїм емоційним станом, голосом, мімікою, настроєм, думками, почуттями;
→	здатність до спонтанності (непідготовленої комунікації);
→	вміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, наслідки своїх дій;
→	наявність вербальних здібностей: культура, розвиненість мовлення, багатий лексичний запас, правильний відбір засобів;
→	здатність до педагогічної імпровізації та володіння мистецтвом педагогічних переживань.

Рис. 3. Професійно-педагогічні якості вчителя

Таблиця 1

## Рівні комунікації вчителів та учнів

<b>Рівні комунікації</b>	<b>Характеристика</b>
Примітивний	Для вчителя учень не партнер, а предмет, тому науково-педагогічні працівники демонструють свою перевагу. Учень для вчителя – це засіб досягнення мети
Маніпулятивний	Суб'єкт, який обирає партнерство на цьому рівні, за своїм підходом до іншої людини близький до примітивного рівня, але за виконавчими можливостями наближається до конвенціонального рівня. Характеристика маніпулятора (учитель): для нього партнер (учень) – суперник у грі, яку неодмінно треба виграти, використовуючи різні прийоми. Учень – об'єкт маніпуляцій
Стандартизований	Домінує формальна структура спілкування. Недостатня увага до особистості. Учитель дотримується стандартів етикету, але така поведінка є поверхневою і, не зачіпаючи особистісного рівня, реалізується на рівні масок. Учень (як самостійний об'єкт) відчуває байдужість учителя за «маскою» і залишається об'єктом маніпуляції
Конвенціональний	Цей рівень характеризується справжнім інтересом до учня, турботою про нього, готовністю стати на його місце. Виявляється власна відкритість, хоча і не повністю, а в межах тієї ситуації, у якій відбувається спілкування; позиції різноманітні, взаємодоповнювальні. Контакт на конвенціональному рівні вимагає від учителя та учня високої культури спілкування, вміння підтримувати діалог
Ігровий	Цей рівень характеризується справжнім інтересом до особистості учня, відкритістю і різноманітністю комунікації, що робить спілкування святковим, захопливим і продуктивним у площині взаєморозуміння, взаємопізнання. Ігровий рівень ефективний у педагогічному спілкуванні, коли вчитель грає роль розсіяного, яка потребує допомоги знавців і добрих дітей
Особистісний	Ґрунтується на глибокому інтересі до учня, визнанні незалежності його особистості. Педагогічна діяльність спрямована на розвиток духовності, особисте спілкування стає духовним спілкуванням. Учень довіряє вчителю, який є авторитетом і найкращим посередником між ними та знаннями про світ, людей, себе. Напрацювання особистого рівня спілкування є необхідною умовою міцної культури взаємодії вчителя та учня

аналізувати відповідь, розуміти учня і вміти зрозуміло подавати навчальний матеріал, щоб учень був уважним, спостережливим; установлювати контакт, бачити й розуміти реакцію класу, щоб передати своє ставлення до того, що відбувається; зацікавити, захо-

пити поясненням, щоб учні зрозуміли навчальний матеріал [3, с. 44].

Одним із пріоритетних завдань закладів загальної середньої освіти є розвиток конкурентоздатності учнів, оскільки суспільство очікує особистостей,

здатних самостійно і результативно вирішувати не тільки особисті питання, а й соціальні проблеми. Конкурентоздатний учень має володіти ключовими компетенціями та навичками, які сприятимуть його всебічному розвитку та забезпечать самоідентифікацію в різноманітних життєвих ситуаціях [8].

Професійно-педагогічна комунікація відіграє важливу роль у процесі формування відповідного рівня конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти, завдяки якій відбувається забезпечення належного рівня ключових компетенцій учнів, психологічна та соціальна підтримка учнів, що підвищує конкурентоспроможність освітніх послуг і формує позитивний імідж закладу загальної середньої освіти [6, с. 103; 7, с. 33].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, педагогічна комунікація є важливим чинником професійної ідентичності й охоплює всі сфери педагогічної діяльності. Ефективність

педагогічної комунікації залежить від комунікативних можливостей педагога, його вміння налагодити контакт з аудиторією, від системності його викладу, логіки, аргументації, вміння стимулювати учнів для подальшої діяльності, знімати емоційне напруження в спілкуванні та усувати бар'єри, запобігати виникненню конфліктних ситуацій. Нова українська школа є одним із найбільших викликів саме для вчителів, оскільки їм потрібно працювати по-новому, адже повинні бути задіяні зовсім інші підходи та методи навчання. Забезпечення належної професійно-педагогічної комунікації визначається наданням якісної освіти та ключових компетенцій учням, що забезпечить продуктивну діяльність учнів, їх належну підготовку до вступу в заклади вищої освіти. Перспективу дослідження вбачаємо в дослідженні особистісно орієнтованих технологій, які сприяють розвитку комунікативних можливостей педагога.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бірюк Л.Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-академічний аспект) : навчальний посібник. Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. 210 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
3. Жирун О.А. Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. № 1. С. 100–104.
4. Когут І.В. Зміст формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності в сучасних соціокультурних умовах. *Проблеми освіти* : наук. зб. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2013. Вип. № 77. Ч. 2. С. 75–79.
5. Когут І.В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2015. 250 с.
6. Літкевич А.М. Конкурентоспроможність закладу загальної середньої освіти: управлінський аспект. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 9(38). С. 63–77.
7. Літкевич А.М. Поняття конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти. *Педагогічний менеджмент*. 2019. № 5(188). С. 29–34.
8. Максимова А.А. Основы педагогической коммуникации : учебно-методическое пособие. Орск : Изд-во Орского гуманитар.-технолог. ин-та (филиала) ОГУ, 2012. 170 с.
9. Павлов С.Н. Профессионально-педагогическая коммуникация при продвижении имиджа вуза в информационном пространстве для привлечения абитуриентов. *Вестник ВЭГУ*. 2013. № 2(64). С. 55–59.
10. Шкуренко А.В. Исследование профессиональной коммуникации в педагогическом образовании. *Електронний інституційний репозитарій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2017. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/8316/1/Shkurenko%20Uman\\_rus1.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/8316/1/Shkurenko%20Uman_rus1.pdf) (дата звернення: 07.10.2021).
11. Communication strategies in educational management international symposium volume. Ruse, Bulgaria, 2017, 44 p.
12. Kamyshna I., Pavlovych L. Professional and pedagogical communication. *Sciences of Europe*. 2020. Vol. 57, p. 43–45.

**Михайлишин У. Б.**  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

## ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА КОНФЛІКТНУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ

### INFLUENCE OF SELF-ESTEEM ON CONFLICT BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS

У статті розглянуто проблему впливу самооцінки на конфліктну поведінку підлітків.

З'ясовано, що особливо актуальною така проблема є у підлітковому віці, який є складним етапом переходу від дитинства до дорослості, що супроводжується наростанням внутрішніх суперечностей розвитку та напруженості міжособистісної взаємодії з однолітками, дорослими та батьками.

Відзначено, що проблема конфліктів є фундаментальною для психологічної науки. У багатьох теоретичних підходах психологічні конфлікти, їхній характер та зміст стають основою пояснювальних моделей особистості. Суперечності, конфлікти, кризи, які переживає людина, є джерелом розвитку особистості. Вони визначають конструктивний або деструктивний життєвий сценарій особистості.

Визначено, що на виникнення конфліктів може впливати безліч факторів, одним із таких є самооцінка особистості. Незважаючи на велику кількість досліджень, проблема впливу самооцінки на конфліктну поведінку повністю не вивчена, що робить актуальним це дослідження.

Представлено та проаналізовано результати емпіричного дослідження впливу самооцінки на конфліктну поведінку підлітків з подальшою статистичною обробкою даних.

Під час дослідження використано методи математичної статистики (кореляційний аналіз за Пірсоном) та такі психодіагностичні методики, як: методика «Конфліктна особистість» (В.П. Пугачов), методика «Самооцінка конфліктності» (В.Ф. Ряховський), методика оцінки способів реагування у конфліктах (К.Н. Томас), методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн, методика на визначення рівня самооцінки С.В. Ковальова, методика на визначення рівня самооцінки Г.Н. Казанцевої.

За результатами емпіричного дослідження та кореляційного аналізу визначено, що самооцінка може бути взаємопов'язана із конфліктною поведінкою особистості. Таким чином, чим вищий рівень самооцінки, тим більше схильна особистість до конфліктної поведінки та суперництва у разі виходу з конфлікту. Отже, якщо фіксується низький рівень самооцінки, то особистість меншою мірою може бути конфліктна, у разі виходу із конфліктних ситуацій вибиратиме такі стратегії, як співпраця, компроміс, уникнення та пристосування.

На підставі отриманих даних зроблено висновок про необхідність подальших досліджень, спрямованих на дослідження різних детермінант впливу на конфліктну поведінку підлітків з метою глибшого аналізу порушеної проблематики.

**Ключові слова:** підлітковий вік, самооцінка, конфліктна поведінка, вплив, особистість.

The article deals with a problem of self-esteem influence on a conflict behaviour of teenagers.

The problem has been found out to be the most relevant in adolescence as a transition period from childhood to adulthood, accompanied by increasing internal contradictions of the development and tension of interpersonal interaction with peers, adults and parents.

The issue of conflicts has been considered as fundamental for psychological science. Psychological conflicts, their character and content have been determined as a basis for personality models in many theory approaches. Contradictions, conflicts, crises a person facing in the life become a source of personal development as well as determine constructive or destructive life scenario of a personality.

The self-esteem has been determined as one of many factors influencing the conflicts' occurrence. The issue of self-esteem influence on the conflict behaviour has not been studied totally despite of numerous amount of researches, and the relevance of the present research has been determined by this.

The results of empiric studies of the self-esteem influence on conflict behaviour have been presented and analyzed with statistic assessment of data.

The mathematical methods of statistics have been applied to research (Pearson product-moment correlation coefficient), as well as the following psychodiagnostic instruments – "Conflict Personality" Test by V.P. Pugachov, "Self-evaluation of Conflictuality" Test by V.F. Riakhovskiy, the Thomas-Kilmann conflict mode instrument, Dembo-Rubinshtein self-esteem level test, self-esteem level tests by S.V. Kovalyov, and H.N. Kazantseva.

Interrelation of self-esteem with conflict behaviour of personality has been determined as result of empiric research and correlation analysis. Therefore, the high levels of self-esteem may predispose conflict behaviour and competition in a conflict resolution. Correspondingly, a person with low self-esteem may be less conflicting and it may prefer strategies of collaborating, compromising, avoiding and accommodating.

The conclusion has been made on the basis of received data that it is necessary to investigate different determinants of influence on conflict behaviour of adolescent.

**Key words:** adolescent, self-esteem, conflict behaviour, impact, personality.

**Вступ.** Підлітковий період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, які свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою всіх сторін розвитку особистості. Незважаючи

на те, що підлітковий вік у психології вивчали доволі докладно, є багато невирішених питань. Серед них дослідники виділяють підвищену конфліктність підлітків. Зокрема, практика показує, що підлітки не вміють вирішувати конфлікти, а у конфліктних відносинах переважають деструктивні тенденції. Появу конфліктів дослідники пов'язують із психологічними особливостями особистості, її поведінкою, порушеними потребами.

Характерний для підліткового віку підвищений рівень конфліктності суттєво зумовлюється неадекватним розвитком структурних компонентів самосвідомості, зокрема її когнітивного та емоційного складників, що негативно позначається на поведінці підлітків та здатності до її саморегуляції. За несприятливих умов, відсутності своєчасної психологічної допомоги конфлікти можуть стати стійкими особистісними утвореннями, перебуваючи у тісному взаємозв'язку із самосвідомістю особистості та її самооцінкою.

Зміни у ставленні підлітка до оточуючих і себе призводять до істотних змін у самооцінці. На ці зміни впливають прагнення підлітків розібратися у собі, ускладнення їхніх взаємин з іншими людьми. У деяких підлітків спостерігається вияв неадекватної самооцінки й завищеного рівня вимог, критичне ставлення до слів та вчинків інших. Це ускладнює їхні взаємини з дорослими, що провокує прояви негативізму, грубу та самовпевнену поведінку, конфлікти.

Підлітки з тенденцією до сильного завищення самооцінки виявляють достатню обмеженість у видах діяльності та більшу спрямованість на спілкування, причому слабо змістовне.

Отже, актуальність дослідження зумовлена практичним запитом сучасного суспільного розвитку, а також потребою у нових даних, які розширюють уявлення такої проблематики.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових робіт, присвячених конфліктній поведінці підлітків, показав, що дослідників цікавлять різні аспекти цієї проблеми. Окремі автори значну увагу приділяли пошуку взаємозв'язку особистісних особливостей та конфліктної поведінки. Серед них А.А. Ганеєва та А.В. Гайнулліна, які присвятили свою роботу дослідженню впливу особистісних особливостей на конфліктну поведінку [2]; О.М. Чайковська, яка вивчала теоретичні питання психологічної сутності, механізмів і детермінант конфліктологічності особистості підлітка [5]; Т.А. Яновська, яка досліджувала взаємозв'язок прояву психологічного конфлікту з емоційною сферою підлітків [6].

Низка робіт присвячена конфліктам, які виникають під час взаємодії підлітків з ровесниками, батьками та іншими дорослими. Так, А.Ш. Апішева проаналізувала психологічні проблеми, що виникають у процесі взаємодії сучасних підлітків та юнаків з батьками в процесі їхнього самоствердження [1]; Л.О. Любушкіна дослідила проблему міжособистісного конфлікту у підлітковому віці та запропонувала способи педагогічного вирішення конфлікту [3]. А.А. Ніколаєва, С.Н. Суботіна присвятили своє

дослідження профілактиці конфліктів підлітків в освітньому середовищі [4].

Для виявлення впливу самооцінки на конфліктну поведінку підлітків проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 53 особи 8–9 класів.

З урахуванням мети нашого дослідження та особливостей такої вибірки підібрано такі психодіагностичні методики, як: методика «Конфліктна особистість» (В.П. Пугачов), методика «Самооцінка конфліктності» (В.Ф. Ряховський), методика оцінки способів реагування у конфліктах (К.Н. Томас), методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн, методика на визначення рівня самооцінки С.В. Ковальова, методика на визначення рівня самооцінки Г.Н. Казанцевої.

У результаті емпіричного дослідження впливу самооцінки на конфліктну поведінку підлітків за підібраними методиками було отримано такі результати.

За методикою «Конфліктна особистість» (В.П. Пугачов) зафіксовано високий рівень конфліктності у десяти осіб, що становить 19% від загальної кількості досліджуваних. Учні, у яких зафіксовано високий рівень конфліктності, самі провокують конфлікти, шукають приводи для суперечок, люблять критикувати, нав'язують свою думку.

Середній рівень конфліктності зафіксовано у тридцяти двох осіб, що становить 60% від загальної кількості досліджуваних. Учні, у яких зафіксовано середній рівень конфліктності, здатні наполегливо відстоювати свою думку, при цьому оточуючі їх поважають. Такі особи вміють відстоювати свої права.

Низький рівень конфліктності зафіксовано у одинадцяти осіб, що становить 21% від загальної кількості досліджуваних. Учні, у яких зафіксовано низький рівень конфліктності, тактовні, не люблять конфліктів, уникають критичних ситуацій.

Отже, за результатами такої методики зроблено висновки, що у досліджуваних такої вибірки переважає середній рівень конфліктності, який проявляється у тому, що більшість осіб схильні наполегливо відстоювати свою думку, незважаючи на те, як це вплине на особисті стосунки.

Найменше виражений високий рівень конфліктності, який вказує, що більшість осіб такої вибірки не схильні провокувати конфлікти та шукати приводів для суперечок.

Результати, отримані за такою методикою, зображено на рисунку 1.

У результаті діагностичного дослідження за методикою «Самооцінка конфліктності» (В.Ф. Ряховський) отримано такі показники: високий рівень конфліктності зафіксовано у восьми осіб, що становить 15% від загальної кількості досліджуваних. Найчастіше такі досліджувані самі шукають привід для суперечок.

Рівень, вищий за середній, зафіксовано у трьох осіб, що становить 6% від загальної кількості досліджуваних. У досліджуваних із рівнем конфліктності, вищим за середній, виражена конфліктність. Такі учні наполегливо відстоюють свою думку, навіть

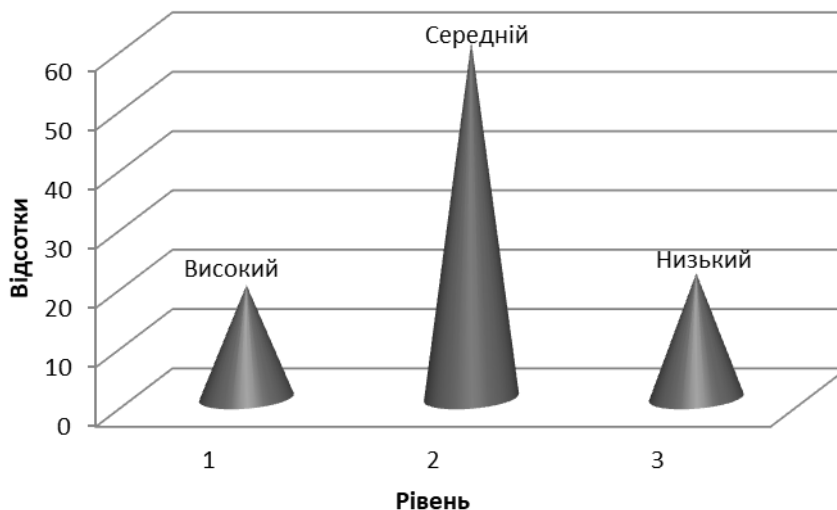


Рис. 1. Результати групового дослідження у відсотковому значенні за методикою «Конфліктна особистість» (В.П. Пугачов)

якщо це може негативно вплинути на їхні стосунки з оточуючими.

Середній рівень зафіксовано у тридцяти осіб, що становить 57% від загальної кількості досліджуваних. У досліджуваних із середнім рівнем конфліктність виражена слабо. Учні вмiють згладжувати конфлікти й уникати критичних ситуацій, але у разі необхідності готові рішуче відстоювати свої інтереси.

Рівень, нижчий за середній, зафіксовано у п'яти осіб, що становить 9% від загальної кількості досліджуваних. В учнів, у яких зафіксовано рівень конфліктності, нижчий за середній, конфліктність не виражена. Вони є значною мірою тактовними. Якщо ж доводиться вступати у суперечку, то такі учні завжди враховують те, як це може відбитися на взаєминах з оточуючими.

Низький рівень зафіксовано у семи осіб, що становить 13% від загальної кількості досліджуваних. Такий рівень означає, що для учнів, які отримали низькі показники, властиво уникати конфліктних ситуацій. Такі учні надають перевагу відмовитися

від своїх інтересів, аби уникнути будь-якої напруженості у відносинах. Конфліктність виражена слабо. Особа вмiє згладжувати конфлікти й уникати критичних ситуацій, але у разі необхідності готова рішуче відстоювати свої інтереси.

Отже, за результатами такої методики зроблено висновки, що у досліджуваних такої вибірки переважає середній рівень конфліктності, який вказує на те, що більшість осіб схильні згладжувати конфлікти й уникати критичних ситуацій, але за необхідності готові рішуче відстоювати свої інтереси.

Найменше виражений рівень конфліктності, вищий за середній, який свідчить про те, що більшість осіб такої вибірки не схильні наполегливо відстоювати свою думку, якщо це може негативно вплинути на стосунки з оточуючими.

Результати, отримані за такою методикою, зображено на рисунку 2.

У результаті діагностичного дослідження за методикою оцінки способів реагування у конфліктах (К.Н. Томас) отримано такі показники: за шка-

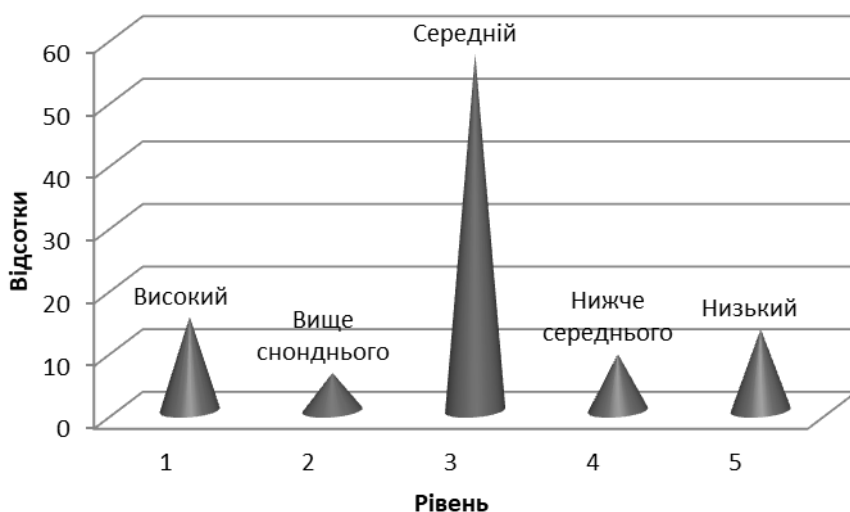


Рис. 2. Результати групового дослідження у відсотковому значенні за методикою «Самооцінка конфліктності» (В.Ф. Ряховський)



лою «суперництво» ознака виражена у одинадцяти осіб, що становить 21% від загальної кількості досліджуваних. Учні, у яких домінує така стратегія, намагаються перемагати опонентів тим, що силоміць примушують їх приймати потрібне їм рішення конфлікту. Для таких підлітків найважливішими є власні цілі, а стосунки з людиною мають дуже мале значення. Вони будь-якою ціною готові добиватися своїх цілей. Потреби інших людей їх не турбують. Учнів мало хвилює те, чи вони комусь подобаються, чи проявляє хтось до них прихильність. Вони переконані, що конфлікти вирішуються тоді, коли один перемагає другого, який програє.

За шкалою «співпраця» ознака виражена у тринадцяти осіб, що становить 25% від загальної кількості досліджуваних. Підлітки, у яких домінує така стратегія, дуже високо цінують власні цілі та стосунки. Вони розглядають конфлікти як проблему, яку треба розв'язувати, і шукають таке рішення, яке б задовольнило як їхні власні цілі, так і цілі супротивної сторони в конфлікті. Досліджувані учні, у яких домінує така стратегія, сприймають конфлікти як засіб поліпшення стосунків шляхом послаблення напруження між двома людьми. Такі підлітки намагаються розпочати дискусію, яка розцінила б конфлікт як проблему. Шукаючи рішення, які б задовольнили як їх самих, так і іншу особу, вони підтримують стосунки.

За шкалою «компроміс» ознака виражена у десяти осіб, що становить 19% від загальної кількості досліджуваних. Підлітки, у яких домінує така стратегія, невивагливі як у своїх цілях, так і у стосунках з іншими людьми. Такі учні шукають компромісу. Вони жертвують частиною своїх цілей під час конфлікту і переконують іншу особу поступитися теж якоюсь часткою своїх цілей. Досліджувані підлітки шукають такого рішення конфлікту, коли б обидві сторони мали якусь вигоду.

За шкалою «уникнення» ознака виражена у дванадцяти осіб, що становить 23% від загальної кількості досліджуваних. Підлітки, у яких домінує така

стратегія, втікають і ховаються, щоб обминати конфлікти. Такі досліджувані відмовляються від власних цілей та стосунків. Вони тримаються далі як від спірних питань, через які виникає конфлікт, так і від людей, до яких він причетний. Вони почуваються безпомічними. Підлітки, які вибрали таку стратегію, переконані, що легше втекти від конфлікту, аніж зіткнутися з ним.

За шкалою «приспосовання» ознака виражена у восьми осіб, що становить 15% від загальної кількості досліджуваних. Учні, у яких домінує така стратегія, вважають, що стосунки найважливіші, а власні цілі не мають великого значення. Вони хочуть подотатися, хочуть, щоб усі їх любили і цінували. Такі підлітки вважають, що краще уникнути конфлікту заради гармонії, і впевнені, що конфлікти не можна обговорювати без шкоди для стосунків.

Отже, за результатами такої методики зроблено висновки, що у досліджуваних такої вибірки найбільше виражений спосіб вирішення конфліктів – це співпраця. Досліджувані, у яких домінує така стратегія, дуже високо цінують власні цілі та стосунки. Вони розглядають конфлікти як проблему, яку треба розв'язувати, і шукають таке рішення, яке б задовольнило як їхні власні цілі, так і цілі супротивної сторони в конфлікті.

Найменше особи такої вибірки схильні вибирати пристосування як спосіб виходу із конфліктної ситуації. З цього можна зробити висновок, що більшість досліджуваних не вважають, що краще уникнути конфлікту заради гармонії. Вони не бояться завдати болю, образити, псувати стосунки під час конфлікту. Щоб зберегти стосунки, вони не готові жертвувати особистими цілями.

Результати, отримані за такою методикою, зображено на рисунку 3.

У результаті діагностичного дослідження за методикою діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн ми отримали такі показники.

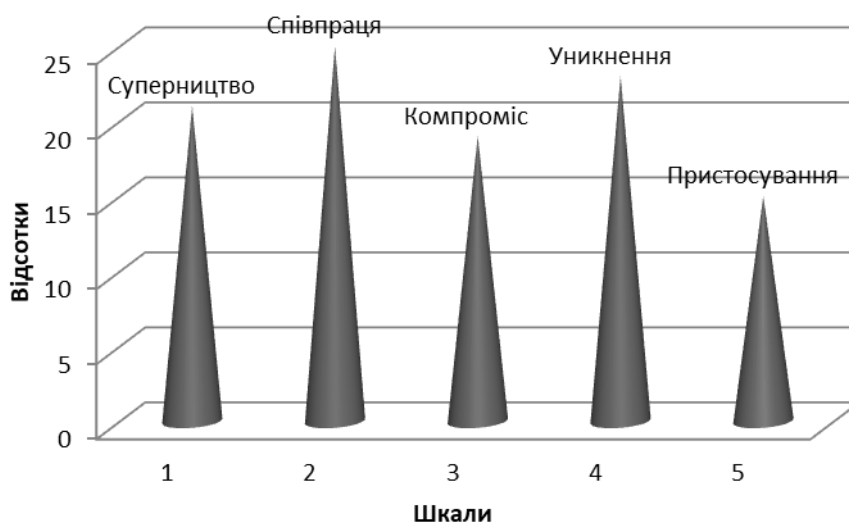


Рис. 3. Результати групового дослідження у відсотковому значенні за методикою оцінки способів реагування у конфліктах (К.Н. Томас)

За рівнем домагань дуже високий рівень зафіксовано у п'яти осіб, що становить 9% від загальної кількості досліджуваних.

Високий рівень зафіксовано у одинадцяти осіб, що становить 21% від загальної кількості досліджуваних.

Середній рівень зафіксовано у двадцяти п'яти осіб, що становить 47% від загальної кількості досліджуваних.

Низький рівень зафіксовано у дванадцяти осіб, що становить 23% від загальної кількості досліджуваних.

Отже, за цими результатами помітно, що у досліджуваних такої вибірки переважає середній рівень домагань, що свідчить про здатність більшості досліджуваних ставити перед собою реалістичні цілі, які відповідають їхнім реальним можливостям.

За рівнем самооцінки дуже високий рівень зафіксовано у трьох осіб, що становить 6% від загальної кількості досліджуваних.

Високий рівень зафіксовано у восьми осіб, що становить 15% від загальної кількості досліджуваних.

Середній рівень зафіксовано у двадцяти дев'яти осіб, що становить 55% від загальної кількості досліджуваних.

Низький рівень зафіксовано у тринадцяти осіб, що становить 24% від загальної кількості досліджуваних.

Таким чином, за цими результатами помітно, що у досліджуваних такої вибірки переважає середній рівень самооцінки, що свідчить про здатність більшості досліджуваних адекватно оцінювати себе та свої можливості.

Отже, за результатами такої методики зроблено висновки, що у досліджуваних цієї вибірки за рівнем домагань та самооцінки переважає середній рівень, це може свідчити про те, що у багатьох осіб адекватна самооцінка та рівень домагань. Досліджувані здатні ставити перед собою реальні цілі, адекватно оцінюючи свої можливості та ресурси. Проте у цій вибірці також фіксується чверть досліджуваних з низьким рівнем самооцінки, що характеризує цих осіб як таких, які не в змозі реально оцінити свої потенційні можливості, вони схильні принижувати

свої успіхи та досягнення. Ставлячи перед собою певні цілі, вони заздалегідь налаштовані на неможливість їх досягнення.

Результати, отримані за такою методикою, зображено на рисунку 4.

У результаті діагностичного дослідження за методикою на визначення рівня самооцінки С.В. Ковальова отримано такі показники: високий рівень зафіксовано у одинадцяти осіб, що становить 21% від загальної кількості досліджуваних.

Середній рівень зафіксовано у двадцяти дев'яти осіб, що становить 55% від загальної кількості досліджуваних.

Низький рівень зафіксовано у тринадцяти осіб, що становить 24% від загальної кількості досліджуваних.

Отже, за результатами такої методики зроблено висновок, що у досліджуваних цієї вибірки за рівнем самооцінки переважає середній рівень, це може свідчити про те, що у багатьох осіб адекватна самооцінка.

Особи, у яких виявлено адекватну самооцінку, здатні сприймати конструктивну критику та визнавати свої помилки. Вони реально оцінюють себе, свої здібності. Проте, як і у попередній методиці, у цій вибірці фіксується чверть досліджуваних з низьким рівнем самооцінки.

Результати, отримані за такою методикою, зображено на рисунку 5.

У результаті діагностичного дослідження за методикою на визначення рівня самооцінки Г.Н. Казанцевої отримано такі показники.

Високий рівень зафіксовано у тринадцяти осіб, що становить 24% від загальної кількості досліджуваних.

Середній рівень зафіксовано у двадцяти восьми осіб, що становить 53% від загальної кількості досліджуваних.

Низький рівень зафіксовано у дванадцяти осіб, що становить 23% від загальної кількості досліджуваних.

Отже, за результатами такої методики зроблено висновок, що у досліджуваних цієї вибірки, як і за результатами двох попередніх методик, за рівнем само-

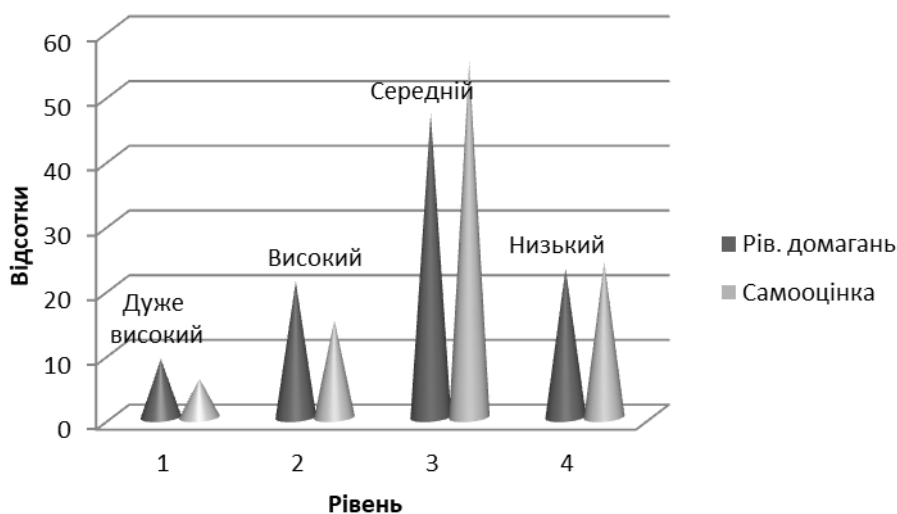


Рис. 4. Результати групового дослідження у відсотковому значенні за методикою діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн

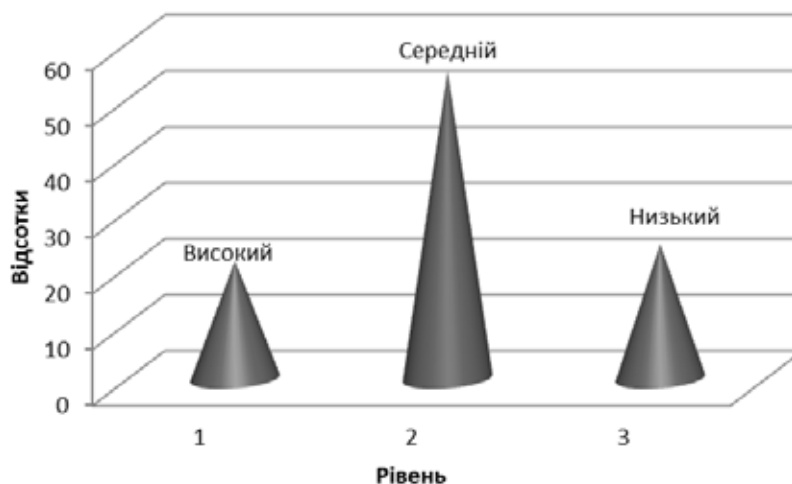


Рис. 5. Результати групового дослідження у відсотковому значенні за методикою на визначення рівня самооцінки С.В. Ковальова

оцінки переважає середній рівень, що може свідчити про адекватну самооцінку більшості досліджуваних.

Досліджувані з адекватною самооцінкою здатні реально оцінити свій потенціал та адекватно оцінити ступінь важкості певного завдання особисто для них. Такі особи здатні визнати свої слабкі сторони та готові вислухати конструктивну критику.

Проте, на відміну від результатів попередніх методик, високий та середній рівень фіксується у майже однакової кількості осіб.

Результати, отримані за такою методикою, зображено на рисунку 6.

Для з'ясування наявності чи відсутності взаємозв'язку самооцінки та конфліктної поведінки ми застосували кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона).

Показники методик оброблено за допомогою програми статистичної обробки даних SPSS.

У результаті кореляційного аналізу виявлено:

- негативний кореляційний зв'язок між рівнем конфліктності (В.П. Пугачов) та самооцінкою (Дембо-Рубінштейн) ( $r = -0,729^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

- позитивний кореляційний зв'язок між рівнем конфліктності (В.П. Пугачов) та самооцінкою (С.В. Ковальов) ( $r = 0,708^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

- негативний кореляційний зв'язок між рівнем конфліктності (В.П. Пугачов) та самооцінкою (Г.Н. Казанцева) ( $r = -0,795^{**}$ ;  $p < 0,01$ ).

Такі кореляційні зв'язки можуть свідчити про те, що чим вищий рівень самооцінки буде виявлено у особистості, тим більшою мірою вона буде схильна до конфліктної поведінки.

Виявлено:

- позитивний кореляційний зв'язок між рівнем конфліктності (В.Ф. Ряховський) та самооцінкою (Дембо-Рубінштейн) ( $r = 0,858^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

- негативний кореляційний зв'язок між рівнем конфліктності (В.Ф. Ряховський) та самооцінкою (С.В. Ковальов) ( $r = -0,852^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

- позитивний кореляційний зв'язок між рівнем конфліктності (В.Ф. Ряховський) та самооцінкою (Г.Н. Казанцева) ( $r = 0,894^{**}$ ;  $p < 0,01$ ).

Такі кореляційні зв'язки можуть свідчити про те, що чим вищий рівень самооцінки буде виявлено

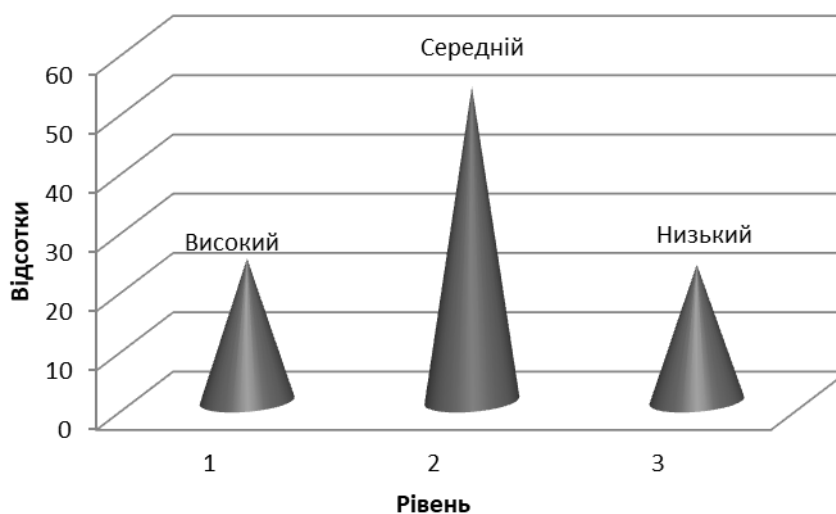


Рис. 6. Результати групового дослідження у відсотковому значенні за методикою на визначення рівня самооцінки Г.Н. Казанцевої

у особистості, тим більшою мірою вона буде схильна до конфліктної поведінки.

Виявлено:

– позитивний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «суперництво» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Дембо-Рубінштейн) ( $r = 0,837^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– негативний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «суперництво» (К.Н. Томас) та самооцінкою (С.В. Ковальов) ( $r = -0,798^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– позитивний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «суперництво» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Г.Н. Казанцева) ( $r = 0,760^{**}$ ;  $p < 0,01$ ).

Такі кореляційні зв'язки можуть свідчити про те, що чим вищий рівень самооцінки буде виявлено у особистості, тим більшою мірою вона буде схильна до суперництва у разі виходу із конфліктної ситуації.

Виявлено:

– негативний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «співпраця» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Дембо-Рубінштейн) ( $r = -0,780^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– позитивний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «співпраця» (К.Н. Томас) та самооцінкою (С.В. Ковальов) ( $r = 0,818^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– негативний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «співпраця» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Г.Н. Казанцева) ( $r = -0,803^{**}$ ;  $p < 0,01$ ).

Такі кореляційні зв'язки можуть свідчити про те, що чим вищий рівень самооцінки буде виявлено у особистості, тим меншою мірою вона буде схильна до співпраці у разі виходу із конфліктної ситуації.

Виявлено:

– негативний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «компроміс» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Дембо-Рубінштейн) ( $r = -0,803^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– позитивний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «компроміс» (К.Н. Томас) та самооцінкою (С.В. Ковальов) ( $r = 0,786^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– негативний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «компроміс» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Г.Н. Казанцева) ( $r = -0,808^{**}$ ;  $p < 0,01$ ).

Такі кореляційні зв'язки можуть свідчити про те, що чим вищий рівень самооцінки буде виявлено у особистості, тим меншою мірою вона буде схильна до компромісу у разі виходу із конфліктної ситуації.

Виявлено:

– негативний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «уникнення» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Дембо-Рубінштейн) ( $r = -0,775^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– позитивний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «уникнення» (К.Н. Томас) та самооцінкою (С.В. Ковальов) ( $r = 0,838^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– негативний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «уникнення» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Г.Н. Казанцева) ( $r = -0,787^{**}$ ;  $p < 0,01$ ).

Такі кореляційні зв'язки можуть свідчити про те, що чим вищий рівень самооцінки буде виявлено у особистості, тим меншою мірою вона буде схильна до уникнення у разі виходу із конфліктної ситуації.

Виявлено:

– негативний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «приспособлення» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Дембо-Рубінштейн) ( $r = -0,707^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– позитивний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «приспособлення» (К.Н. Томас) та самооцінкою (С.В. Ковальов) ( $r = 0,825^{**}$ ;  $p < 0,01$ );

– негативний кореляційний зв'язок між стратегією подолання конфліктів «приспособлення» (К.Н. Томас) та самооцінкою (Г.Н. Казанцева) ( $r = -0,804^{**}$ ;  $p < 0,01$ ).

Такі кореляційні зв'язки можуть свідчити про те, що чим вищий рівень самооцінки буде виявлено у особистості, тим меншою мірою вона буде схильна до приспособлення у разі виходу із конфліктної ситуації.

**Висновки.** Отже, у результаті кореляційного аналізу визначено, що самооцінка може бути взаємопов'язана із конфліктною поведінкою особистості. Таким чином, чим вищий рівень самооцінки, тим більше схильна особистість до конфліктної поведінки та суперництва у разі виходу з конфлікту.

Отже, якщо фіксується низький рівень самооцінки, то особистість меншою мірою може бути конфліктна, у разі виходу із конфліктних ситуацій буде вибирати такі стратегії, як співпраця, компроміс, уникнення та приспособлення.

Питання, розглянуті у цій статті, повністю не розкривають досліджувану проблему. Актуальними залишаються дослідження, спрямовані на поглиблення вивчення впливу інших детермінант на конфліктну поведінку, зокрема у різних вікових періодах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Апішева А.Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьками. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2012. № 2(35). С. 117–125.
2. Ганеева А.А., Гайнуллина А.В. Конфликтные ситуации подростков, зависящие от личностных особенностей. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2013. Т. 15. № 2–4. С. 961–963.
3. Любушкина Л.А. Педагогические подходы к разрешению межличностного конфликта в подростковом возрасте. *Самарский научный вестник*. 2014. № 1(6). С. 69–71.
4. Николаева А.А., Субботина С.Н. Профилактика межличностных конфликтов подростков в образовательной среде. *Казанский педагогический журнал*. 2019. № 3(134). С. 132–138.
5. Чайковська О.М. Психологія підліткової конфліктності : навчальний посібник. МОН України. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2016. 126 с.
6. Яновська Т.А. Взаємозв'язок прояву психологічного конфлікту з емоційною сферою підлітків. *Young Scientist*. 2015. № 2(17). С. 235–238.

**Немеш В. І.***аспірант кафедри психології  
Університету сучасних знань;  
керівник логістичного відділу  
ТОВ «Укрполінак»***ЕМОЦІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ****EMOTIONAL TRANSFORMATION OF ADOLESCENCE**

Статтю присвячено проблемі емоційної трансформації підліткового віку. Визначено чинники, які впливають на цей процес: фізіологічні (фізичний розвиток організму, увага до інстинктів, підвищена збудливість) психологічні (формуванням категорії моральності, самоідентифікації та соціальної позиції, визначення самооцінки) та соціально-психологічні (позиціонування себе в соціумі, потреба в незалежності, роздуми про подальше життя). Підкреслено: якщо серед чинників переважає негативний аспект, то навантаження на емоційну сферу збільшується, а емоційна трансформація призводить до емоційної нестабільності підлітка. З'ясовано, що емоційна нестабільність може бути передумовою виникнення дезадаптивних емоційних зривів та криз. Доведено, що підлітки не завжди здатні адекватно оцінити власні можливості, схильні до максималізму, що може призвести до підозрливості, озлоблення, дратівливості або ж байдужості, апатії, індиферентності. Висвітлено особливості перебігу емоційної трансформації підліткового віку. З'ясовано, що емоційна трансформація підліткового віку характеризується низкою суперечностей, які призводять до наявності або чергування двох фаз емоційної трансформації підлітків – негативної та позитивної. Зазначено, що емоційна трансформація має базуватися на емоційній саморегуляції. Окремо розкрито гендерні особливості емоційної трансформації підлітків. Наголошено на необхідності врахування індивідуальних психічних та психологічних особливостей підлітків для успішного формування емоційної саморегуляції, під якою розуміють певний рівень психічної регуляції діяльності, де визначальним чинником стають емоції. Доведено, що проблема вивчення емоційного компонента дітей підліткового віку потребує більш комплексного аналізу з боку медицини, психології та педагогіки.

**Ключові слова:** емоційна трансформація, підлітковий вік, емоційна саморегуляція, поведінка, підлітки.

The article is devoted to the problem of emotional transformation of adolescence. Factors of emotional transformation of adolescence influencing the process are identified. They are physiological (physical development of the body, attention to instincts, increased excitability), psychological (formation of the category of morality, self-identification and social position, self-esteem) and socio-psychological (positioning in society, the need for independence, reflections on further life). It is emphasized that if the negative aspect predominates among the factors, the load on the emotional sphere increases, and the emotional transformation leads to the emotional instability of the adolescent. It was proved that emotional instability can be a prerequisite for maladaptive emotional breakdowns and crises. It is proved that adolescents are not always able to adequately assess their own capabilities, oriented to maximalism that can lead to suspicion, resentment, irritability or, conversely, indifference, apathy, indifference. Peculiarities of the course of emotional transformation of adolescence are highlighted. It has been found that the emotional transformation of adolescence is characterized by a number of contradictions, which, lead to the presence or alternation of two phases of emotional transformation of adolescents – negative and positive. It is noted that emotional transformation should be based on emotional self-regulation. Gender features of emotional transformation of adolescents are revealed separately. It is emphasized that there is a need to take into account the individual mental and psychological characteristics of adolescents for the successful formation of emotional self-regulation, which means a certain level of mental regulation of activity, where emotions become a significant factor. It is proved that the problem of studying the emotional component of adolescents today requires an increasingly comprehensive analysis of medicine, psychology and pedagogy.

**Key words:** emotional transformation, adolescence, emotional self-regulation, behavior, adolescents.

**Постановка проблеми** в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Проблема вивчення емоційних та психічних станів людини завжди була нагальною та актуальною в психології, оскільки саме завдяки емоційній сфері може утворюватися цілісна психологічна структура особистості, що має індивідуальні властивості, стани, процеси та їх взаємозв'язки. Для психологічної практики важливість досліджень емоційних станів пов'язана з впливом на ефективність усіх видів життєдіяльності людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій**, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, на які спирається автор. Аналіз досліджень емоційного складника особистості дозволяє зро-

бити висновок, що ця проблема перебуває в центрі уваги загальної психології (Н. Капитоненко, Т. Кириченко та ін.), інженерної психології (Л. Дика, Р. Дінг та ін.), педагогічної психології (Т. Піроженко, Ж. Товпій та ін.), медичної психології (О. Конопкин, Р. Павелків та ін.).

Аналізуючи специфіку емоційного складника особистості, науковці наголошують на необхідності її комплексного аналізу з урахуванням вікового періоду, оскільки кожен із періодів розвитку людини відбивається на трансформації емоційної сфери. У цьому контексті теоретичну та практичну значущість має врахування взаємодії емоційних станів із психічними процесами та усвідомленням особистості в різні вікові періоди. Особливої актуальності

набуває дослідження емоційної трансформації в підлітковому віці [1; 5; 6].

**Мета статті** – вивчити проблеми емоційної трансформації підліткового віку.

**Виклад основного матеріалу.** Підлітковий вік – це особливий період життя людини, що становить у вузькому розумінні від 11 до 15 років, у широкому – від 11 до 17 років (за традиційною класифікацією). Відповідно до специфіки поведінкових реакцій він поділяється на власне підлітковий (11–15 років) та ранню юність (15–17 років) [9].

Як зазначають дослідники, підлітковий вік є сенситивним в емоційному розвитку. Саме в цей період докорінно перебудовується емоційна сфера, зумовлена внутрішньою логікою психічного розвитку та пов'язана з формування системи мислення [6]. Така перебудова стосується майже всіх сторін розвитку та взаємодії підлітка з оточенням, сприяє формуванню нових переживань та реакцій. Проте зміни можуть бути як позитивними, так і негативними.

На емоційну трансформацію підліткового віку впливають фізіологічні, психологічні, соціальні або соціально-психологічні чинники [6]. Поряд із загальним підвищенням рівня емоційної вибірковості, тобто того, на які стимули реагує суб'єкт, у підлітковому віці продовжується диференціація за силою емоційної реакції. Слід підкреслити, що низький рівень емоційної реактивності – фактор психологічно несприятливий.

Фізіологічні чинники зумовлені особливостями зростання та статевого дозрівання. У цей період відбувається фізичний розвиток організму, що впливає на емоційну стабільність та сприйняття себе. Зростає увага до інстинктів, процес збудження превалює над процесом гальмування, що може призводити до підвищеної збудливості [5].

Психологічні чинники пов'язані з формуванням категорії моральності, самоідентифікації та соціальної позиції. Тобто це своєрідний вихід із дитинства, який супроводжується тривожністю, сумнівами в собі та своїх можливостях, пошуком себе та усвідомленням власного «Я» в системі життєвих цінностей [6]. Важливим аспектом цього періоду, який потребує прискіпливої уваги, є самооцінка. Доведено, що підлітки не завжди здатні адекватно оцінити власні можливості, схильні до максималізму, що може призвести до підозрливості, озлоблення, дратівливості або ж байдужості, апатії, індиферентності [5].

Соціально-психологічні чинники пов'язані з позиціонуванням підлітком себе в соціумі, розумінням себе частиною суспільства. На перший план виходять роздуми про подальше життя, вибір професії, реалізацію власних амбіцій та можливостей. Емоційний план при цьому характеризується так званним відчуттям «дорослості», що зумовлює потребу в незалежності, вихід із-під контролю та опіки дорослих [7].

Коли серед названих чинників переважає негативний аспект, то навантаження на емоційну сферу збільшується й емоційна трансформація призводить до емоційної нестабільності підлітка, що може бути

передумовою виникнення дезадаптивних емоційних зривів та криз [7]. Проте саме через внутрішні конфлікти та суперечності формується особистість.

Емоційна трансформація підліткового віку характеризується низкою суперечностей [4]: надлишкова самовпевненість може змінюватися зневірою в собі, надмірна активність може призводити до виснаження та апатії, жага до комунікації чергується із закритістю, допитливість та зацікавленість – з байдужістю, егоїстичні наміри переходять в альтруїстичні тощо.

Дослідник Ш. Бюлер указує на наявність або чергування двох фаз, які супроводжують емоційну трансформацію підлітків, – негативної та позитивної [7].

Негативна фаза характеризується підвищеною чутливістю, дратівливістю, неспокоєм, фізичним або душевним нездужанням. Так, можуть траплятися вияви агресії, насміхання, вихвалання, гніву в поведінці.

Негативна фаза поступово змінюється позитивною, яка починається з того, що підліток знаходить нові джерела радості, які дотепер не сприймав (наприклад, увага до мистецтва, науки, літератури тощо).

Дослідник Д. Ельконін виокремлює в емоційній трансформації підліткового віку об'єктивну та суб'єктивну дорослість [7]. Під об'єктивною дорослістю вчений розуміє готовність підлітка до життя в суспільстві дорослих на засадах рівноправ'я. Об'єктивна дорослість виявляється в прагненні до навчання й праці, в увазі до оточення [2]. У цей період активізується інтелектуальна сфера, відкривається самостійність у засвоєнні знань, бажання самоосвіти; зростає увага до соціально-моральної сфери, що виявляється в допомозі дорослим, відстоюванні власних моральних поглядів тощо.

Під суб'єктивною дорослістю розуміється своєрідне почуття дорослості [2], яке характеризується появою в підлітка нового ставлення до себе (як до дорослого). Найголовнішими показниками суб'єктивної дорослості є потреба в повазі, визнанні, самостійності, відстоюванні власної індивідуальності тощо.

Попри існування категорії дорослості підліткового віку, на перший план все одно виходить категорія емоційної нестабільності, яка виявляється в досить частих змінах настрою, афективних вчинках. Підлітки починають розрізняти межі емоційних станів, краще розпізнавати та ідентифікувати власні емоції.

Слід зазначити, що емоційна трансформація підлітків-хлопців (за даними як вітчизняних, так і закордонних досліджень [1; 2; 6; 10]) значно відрізняється від емоційної трансформації підлітків-дівчат [3]. Це пов'язано з тим, що дівчата за природою більш емоційні, імпульсивні, комунікабельні, здатні висловити свої хвилювання та почуття. Проте в складних ситуаціях можуть поводити себе хаотично та вчиняти дії, які не підлягають поясненню, тому вони частіше схильні до «збоїв» в емоційній сфері (безпричинної

зміни настрою, варіювання емоцій радості та суму тощо). Пік емоційної нестабільності в дівчат припадає на період 13–15 років. Хлопці виявляють емоції через зміну поведінки, а не безпосередню демонстрацію. Це може виявлятися в зміні рухів, манері говорити, закритості. Пік емоційної нестійкості в хлопців коротший, ніж у дівчат (11–13 років) [5].

Емоційна трансформація вимагає від підлітка вміння керувати власними емоційними станами та виходити з конфліктних ситуацій, що є базисом поняття «емоційна саморегуляція». Так, необхідним є пошук найоптимальніших способів емоційної регуляції та саморегуляції.

За визначенням дослідників, під емоційною регуляцією слід розуміти певний рівень психічної регуляції діяльності, де визначальним чинником є емоції [4]; цілісний системний комплекс психічних і психологічних явищ та процесів, перебіг яких забезпечує усвідомлену і скеровану трансформацію або подолання небажаного емоційного стану [6].

За словами Н. Капітоненко, основою емоційної саморегуляції підлітка є когнітивний, експресивний та організаційно-контролювальний компоненти, які в поєднанні визначають емоційну стабільність [1]. На успішне формування емоційної саморегуляції в підлітків впливає врахування індивідуальних психологічних і психічних особливостей вікового періоду.

**Висновки з проведеного дослідження.** Підсумовуючи дослідження, слід зазначити, що основними маркерами емоційної трансформації підлітків є такі: значна емоційна збудливість, що може виявлятися в неконтрольованому вияві почуттів, ефективності вчинків, гостроті реакцій на конфліктні ситуації; збільшена стійкість емоційних переживань, як-от довга пам'ять на образи чи несправедливість; підвищена тривожність, відчуття страху, побоювання виглядати смішним; суперечливість почуттів, зміна або чергування емоцій; переживання за думку оточення, страх засудження та несхвалення; коливання в самооцінці.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Капитоненко Н.В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции. *Психологическая наука и образование*. 2007. № 5. С. 267–274.
2. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2001. 20 с.
3. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 38–48.
4. Кочубей Б.І. Емоційна стійкість школяра. Київ : Освіта, 1998. 237 с.
5. Павелків Р.В. Криза підліткового віку та підходи до її аналізу. *Вікова психологія*. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/75327-83-kriza-pdltkovogo-vku-ta-pdhodi-do-analzu.html> (дата звернення: 22.11.2021).
6. Періг І.М., Дроздук В.Д. Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. *Актуальні задачі сучасних технологій: матеріали VI Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів*. Тернопіль. С. 212–213.
7. Піроженко Т.О. Психологічна характеристика міжособистісних стосунків сучасних підлітків. *Українська психологія: сучасний потенціал*. Київ : ДЮК, 2006. Т. 2. С. 332–338.
8. Товпій Ж.І. Формування системи міжособистісних взаємин у підлітків. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. Костюка АПН України*. Київ, 2009. Т. IV. Ч. 4. С. 73–76.
9. Чуракова Р.Г. Подростковый возраст в свете разных концепций. *Историческое происхождение подросткового возраста*. URL: [https://dshi13.km.muzkult.ru/media/2018/08/08/1228597206/Churakova\\_R.G.\\_Podrostkovyj\\_vozrast\\_v\\_gaznyKh\\_koncepciyaKh.pdf](https://dshi13.km.muzkult.ru/media/2018/08/08/1228597206/Churakova_R.G._Podrostkovyj_vozrast_v_gaznyKh_koncepciyaKh.pdf) (дата звернення: 21.11.2021).
10. Ding R. Communicating Emotional Distress Experienced By Adolescents Between Adolescents and Their Mothers: Patterns and Links with Adolescents' Emotional Distress. *Journal of Affective Disorders*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.11.051>

**Савчин М. В.**

*доктор психологічних наук, професор  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

**Василенко Л. П.**

*кандидат психологічних наук, доцент  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

### **FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PRACTICE OF TEACHING PSYCHOLOGICAL DISCIPLINES**

Констатується, що психологічна підготовка в педагогічних навчальних закладах вимагає переосмислення, докорінного оновлення мети, змісту психологічної освіти через посилення її практичної спрямованості. Зазначається, що нагальною є потреба в з'ясуванні умов, механізмів та вдосконаленні методів викладання психології з метою формування професійної компетентності в майбутніх педагогів. Виділено компетенції, розвиток яких можна забезпечити під час викладання психологічних дисциплін: діагностичну, соціально-психологічну, соціально-перцептивну, особистісну, аутопсихологічну, забезпечення професійного розвитку, саморегулятивну, забезпечення навчання (само- і взаємонавчання), виховання (само- і взаємовиховання), розвитку (само- і взаєморозвитку) школярів, комунікативну, а також складники та механізми їх становлення. Зазначається, що формування професійної компетентності в майбутніх педагогів у процесі вивчення психології є важливим етапом у загальній системі її розвитку під час навчання у виші. Його специфіка визначається виникненням у студентів особливої професійної позиції, яка містить особистісний (мотиваційна спрямованість на учня), діяльнісний (система навчально-професійних дій) і рефлексивно-оцінний складники. Виділено умови формування професійної компетентності в майбутніх педагогів засобами психологічних дисциплін, як-от орієнтація на суб'єктність студента та особистісну спрямованість, створення креативного середовища, спонукання до рефлексивної діяльності, проблематизація освітнього процесу, забезпечення становлення професійної ідентичності та професійної мотивації. Зазначається, що важливим показником професійної компетентності майбутнього педагога є його здатність самостійно виконувати завдання, які визначаються умовами реальної педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетенція, професійна компетентність, суб'єктність, професійна ідентичність, професійна мотивація.

It is stated that psychological training in pedagogical educational institutions requires rethinking, a radical renewal of the goal, the content of psychological education by strengthening its practical orientation. The need to clarify the conditions, mechanisms and improve the methods of teaching psychology in order to form professional competence in future teachers is noted. The competencies that can be developed in the teaching of psychological disciplines are identified: diagnostic, socio-psychological, socio-perceptual, personal, autopsychological, ensuring professional development, self-regulatory, learning (self-learning and mutual learning), upbringing (self-upbringing and mutual upbringing), development (self-development and mutual development) of students, communicative, as well as components and mechanisms of their formation. It is noted that the formation of professional competence in future teachers in the study of psychology is an important stage in the general development system during training at a university. Its specificity is determined by the emergence of a special professional position in students, which includes personal (motivational focus on the student), activity (system of educational and professional actions) and reflective and evaluative components. The conditions for the formation of professional competence in future teachers by means of psychological disciplines are defined: focus on the subjectivity of the student and personal orientation, the creation of a creative environment, inducement to reflexive activity, problematization of the educational process, ensuring the formation of professional identity and motivation. It is noted that an important indicator of the professional competence of a future teacher is his ability to independently solve problems that are determined by the conditions of real pedagogical activity.

**Key words:** competence approach, competence, professional competence, subjectivity, professional identity, professional motivation.

**Актуальність проблеми дослідження.** Вимоги, які висувають до якості вищої педагогічної освіти в умовах радикальних соціально-економічних змін, труднощі в організації освіти школярів призводять до змін у соціальних очікуваннях стосовно результативності підготовки педагогів до професійної компетентності як здатності бути конкурентоспроможними, мобільними, навчатись та розвиватись протягом усього життя, кваліфіковано і творчо виконувати професійні завдання. Ці

перетворення стосуються системи фахової педагогічної підготовки, яка має забезпечити суспільство освіченими, висококваліфікованими, компетентними та високорозвиненими фахівцями, здатними реалізувати в практичній педагогічній діяльності сучасні вимоги. Центром уваги наразі є не лише завдання навчальної діяльності, а й сама особистість із її професійними компетентностями. Психологічні дисципліни, які є необхідним компонентом системи вищої педагогічної освіти, покликані



забезпечити формування компетентнісного фахівця з розвиненим особистісним, інтелектуальним, професійно-творчим, моральним і духовним потенціалами, здатного до постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Проблема реалізації компетентнісного підходу в освіті та професійної компетентності фахівця-практика розглядається в дослідженнях І. Беха, С. Вербицької, Е. Зеєра, В. Киричука, А. Маркової, Н. Ничкало, Ю. Фролова, В. Шадрікова та ін. Їхні праці збагатили уявлення про процес становлення професійної компетентності та окремих її складників. Ученими-дослідниками розглянуто проблему розвитку професійної свідомості, професійної ідентичності педагога (М. Савчин, О. Корабліна, В. Фокін, С. Сисоєва та ін.), низку робіт присвячено професійній педагогічній діяльності та особистості педагога, його професійним компетентностям (С. Демченко, Л. Долинська, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Федорчук та ін.).

Орієнтація освіти на кінцеві результати, тобто на опанування компетенцій, передбачає зміни в методах викладання. Практика показує, що психологічна підготовка в педагогічних навчальних закладах вимагає переосмислення, докорінного оновлення мети, завдань і змісту психологічної освіти через посилення практичної значущості психологічних дисциплін; є необхідність у розробці психологічних та соціально-психологічних механізмів формування професійних компетентностей майбутніх учителів та вдосконалення методів викладання психології. Загалом, увага має бути зосереджена на посиленні прикладного аспекту. Так, для сучасного вчителя недостатнім є володіння лише теоретичними знаннями про психологію дитини та вмінням діагностувати певні особливості її психічного розвитку. Знання є лише передумовою професійного підходу до розв'язання проблем школяра. Більш важливою є здатність майбутнього педагога застосовувати знання, безпосередньо психологічно підтримувати своїх вихованців, впливати на їх психічний та особистісний розвиток, розвивати й коригувати окремі сторони особистості, вміти дозувати міру педагогічного впливу.

Попри різноманіття концептуальних ідей дослідників щодо професійної педагогічної компетентності та її складників, у науці недостатньо вивчені та не описані конкретні умови, способи, механізми формування та характеристики цього процесу на етапі підготовки у вищому навчальному закладі під час викладання психологічних дисциплін.

**Постановка завдання.** Мета статті – виокремити професійні компетенції, розвиток яких можна забезпечити під час викладання психології; описати етапи, механізми, умови і чинники їх формування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За умов компетентнісного підходу самі компетентності та їх цілеспрямоване формування розглядаються як кінцевий результат освіти, відбувається перенесення акцентів зі знань суб'єктів освіти на вміння їх гнучко використовувати для розв'язання практичних

завдань, має місце орієнтація професійної підготовки на подальше працевлаштування [1; 2; 5]. Компетентнісний підхід вимагає розробки системи різномірних компетенцій майбутніх педагогів як результатів освіти. Реалізація окресленого підходу здійснюється завдяки: аналізу загальних компетенцій, які визначаються як значущі серед роботодавців та випускників; виділенню предметно-специфічних та загальних компетенцій; виявленню найзначущіших загальних та фахових (специфічних для педагогічної освіти) компетенцій; інтегруванню специфічних компетенцій з освітньо-кваліфікаційною характеристикою діяльності педагогів (зокрема, державним професійним стандартом); формулюванню окремих складників компетенцій майбутніх педагогів як кінцевого результату [6].

Теоретичне вивчення та аналіз педагогічної практики, емпіричне вивчення індивідуальних стилів діяльності педагогів-практиків дозволили виділити власне психологічні компетенції, які можливо та необхідно розвивати в майбутнього педагога під час викладання психологічних дисциплін, зокрема:

I. Діагностичну (здатність діагностувати та оцінювати психічний, особистісний, моральний, духовний розвиток школярів; виявляти особливості самооцінки; оцінювати та діагностувати індивідуальні, вікові особливості, нахили та здібності школярів, виявляти умови та резерви їх розвитку та ін.).

II. Особистісну (усвідомлення педагогом власного «Я», наявних професійних можливостей, особистісного та професійного досвіду, подолання обмеженостей; здатність до особистісної та професійної рефлексії; побудова адекватних професійних планів; застосування психологічних знань із метою оптимізації власного життя, вибору особистісних життєвих та професійних цілей, для розуміння інших людей, побудови та підтримання особистісних стосунків; удосконалення та оптимізація особистісної та професійної ідентичності; готовність вести здоровий спосіб життя; знання і дотримання основних технологій збереження та зміцнення психічного, психологічного, соціального, морального та духовного здоров'я; здатність вірити в учнів, любити їх, співчувати та співпереживати; готовність та спроможність жити за адекватними моральними нормами ін.).

III. Комунікативну (володіння прийомами професійного педагогічного спілкування, готовність до їх застосування на практиці; уміння адекватно застосовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, активно слухати учня; уміння організовувати та підтримувати освітній діалог, впливати на спілкування школярів у соціальних мережах та ін.).

IV. Соціально-психологічну (встановлювати стосунки з учнями, успішно взаємодіяти з ними; розуміти, пояснювати та впливати на стосунки школярів у класі; забезпечувати прогресивний розвиток учнівського класу; продуктивно розв'язувати конфлікти між учнями; здатність впливати на учня; вміння виробляти оптимальний стиль життя та вибудовувати особистісний та професійний авторитет, забезпечувати кар'єрне зростання та ін.)

V. Соціально-перцептивну (розуміння учнів; педагогічна спостережливість і принциповість; здатність співчувати та співпереживати, виявляти емпатію; уміння особистісно підтримати своїх вихованців; уміння керувати емоціями, насамперед своїми; здатність пояснити емоції і мотиви школярів та інших учасників освітнього процесу; рефлексивні вміння та ін.).

VI. Аутопсихологічну, саморегулятивну (реалізація потреби в самопізнанні; адекватна самооцінка; самоконтроль; володіння способами саморегуляції, здатність до самоактуалізації, самореалізації, самовираження та самоствердження; усвідомлення власних цінностей і поведінки; самостійність, здатність робити особистісний та професійний вибір, здійснювати вчинок; здатність керувати своєю працездатністю; реалізація життєвих планів; уміння попереджати професійні деформації; володіння позитивною мотивацією досягнення; педагогічний оптимізм та ін.).

VII. Забезпечення професійного вдосконалення і розвитку (здатність прогнозувати, планувати, реалізувати, контролювати (оцінювати) та коригувати здійснення власної навчальної та професійної діяльності; готовність зауважувати та конструктивно розв'язувати проблеми, труднощі, завдання та шукати способи їх вирішення; здатність займатися професійною та особистісною творчістю; оволодіння здоровим стилем професійної діяльності; готовність до професійного та особистісного саморозвитку; вміння складати програму особистісно-професійного розвитку та визначати шляхи її реалізації та ін.).

VIII. Забезпечувати навчання (само- та взаємонавчання) школярів (забезпечувати мотивацію навчання учнів; здійснювати навчальний вплив; здатність виявляти та коригувати навчальні цілі та смисли навчальної діяльності школярів та ін.).

IX. Забезпечувати виховання (само- та взаємовиховання) школярів (виховання характеру, волі; здатність застосувати ефективні виховні впливи на школярів та ін.).

X. Забезпечувати розвиток (само- та взаєморозвиток) школярів (психологічний, інтелектуальний, емоційний, особистісний (моральний, духовний); підтримувати та зміцнювати психічне, психологічне, соціальне та моральне здоров'я школярів; здатність моделювати та забезпечувати розвиток класу в напрямку навчальної спільноти та особистісний).

Важливою обставиною, яка визначає розвиток психологічних компетентностей у майбутніх педагогів, є створення в процесі вивчення психологічних дисциплін оптимальних психолого-педагогічних умов:

- орієнтація на суб'єктність особистості (що передбачає необхідність навчити майбутнього вчителя планувати, організувати та забезпечувати професійну діяльність);

- продуктивне педагогічне спілкування (створювати умови для відстоювання студентами власної позиції, поглядів, цілей, рефлексії власних дій);

- створення креативного середовища (тобто середовища для максимального творчого розвитку особистості майбутнього педагога);

- спонукання до рефлексії власної освітньої діяльності;

- проблематизація та діалогізація освітнього процесу. Важливість цієї умови полягає в тому, що особистість виявляється в діалозі, тому діалогічність суб'єктів освітнього процесу визначає якість і продуктивність формування психологічних компетенцій;

- забезпечення професійної мотивації [1; 3; 4; 7].

Вибір зазначених умов та чинників зумовлений тим, що їх практична та особистісна реалізація сприятиме розкриттю творчого потенціалу особистості студента, розвитку суб'єктної позиції, формуванню професійної ідентичності та здорового індивідуального стилю професійної діяльності.

Аналіз психологічних досліджень дозволив виділити алгоритм формування професійної компетентності під час викладання психологічних дисциплін: розвиток самосвідомості – розвиток особистісної і професійної ідентичності – вибір моделі професійного розвитку – розвиток інтегральних характеристик конкурентоздатної особистості – розвиток здорового стилю професійної діяльності – розвиток професійної компетентності.

Нами виокремлено складники і механізми формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі викладання психологічних дисциплін. Зокрема, це *інформаційний складник*, метою якого є формування у майбутніх педагогів системи психологічних знань. Він містить два види навчально-пізнавальної діяльності – орієнтувальний та аналітичний. Орієнтувальна діяльність необхідна для опанування теоретичних знань. Завдяки аналітичній діяльності встановлюються системні відношення між елементами отриманих знань, а її метою є розуміння студентами змісту психологічних знань і їх значення для власного розвитку та опанування педагогічної діяльності. Ці завдання мають бути реалізовані в межах лекційних занять. Під час планування та проведення лекцій варто використовувати інноваційні форми з елементами інтерактивних технологій (проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації та ін.). Використовуючи лекцію-аналіз конкретної ситуації для налагодження дискусійної діалогічної взаємодії, потрібно обирати матеріал, необхідний для професійної діяльності та зрозумілий для студентів.

Основна мета *актуалізувального складника* формування психологічної компетентності майбутнього вчителя в процесі викладання психологічних дисциплін – набуття студентом індивідуально-психологічного досвіду на основі формування спеціальних психологічних умінь і навичок, спрямованих на оптимізацію власного життя та оволодіння майбутньою педагогічною діяльністю. Ця мета має бути реалізована на практичних заняттях, де викладач приділяє увагу розвитку професійно важливих якостей особистості вчителя. Така робота може бути здійснена завдяки застосуванню активних форм

роботи зі студентами, в яких моделюються як предметний, так й інструментальний зміст професійної діяльності. Однією з таких форм роботи є обговорення різноманітних проблемних педагогічних ситуацій та завдань, під час розгляду яких аналізуються як нормативно схвалювані способи діяльності вчителя, так і суперечності між об'єктивною реальністю і суб'єктивною можливістю виконання завдань і досягнення цілей. Під час виконання таких завдань відбувається актуалізація процесів самосвідомості майбутнього педагога, самовираження, формується власне оцінне судження, виробляється індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Важливо, щоб практичні заняття передбачали залучення майбутніх педагогів до колективного розв'язання професійно спрямованих завдань. Розширення рамок, меж і ракурсів аналізу має бути необхідною психологічною основою формування оцінки власних дій у педагогічних ситуаціях. Можна застосовувати окремі тренінгові вправи, які дають можливість свідомо переглянути сформовані стереотипи в педагогічній діяльності і розв'язувати можливі професійні проблеми. Важливим є наближення навчання до змісту педагогічної діяльності.

Доцільним є застосування проблемного вивчення курсів психологічних дисциплін, що передбачає наявність проблемних професійно спрямованих запитань, проблемних завдань та алгоритмів їх розв'язання, які можна застосовувати на практичних заняттях у формі рольової гри. Запитання певним чином спрямовують мислення студентів, що допомагає їм усвідомити мотиви суб'єктів ситуації, тобто власне психологічний зміст ситуації, який зумовлює конфліктність, наприклад: 1) змодельовати ситуацію з позиції учня (почуття, мотиви, цілі) чи описати ту ж ситуацію з позиції вчителя; 2) запропонувати можливі варіанти вирішення ситуації та їх психологічні і педагогічні наслідки, обґрунтувати обраний варіант. Такі завдання мають розвивальне значення, оскільки певним чином фіксують увагу студентів на різних аспектах проблемної педагогічної ситуації, позиціях її суб'єктів, спрямовують процеси мислення, передбачають аналіз з об'єктивної позиції, а також із позиції суб'єкта педагогічної діяльності. Студент, здійснивши рефлексивний аналіз, врешті-решт повинен внести цю ситуацію у власний професійний досвід, самовизначитися у варіантах її вирішення, стати суб'єктом педагогічної дії. Як наслідок, він рефлексивно ідентифікує себе з майбутньою професією, що є важливим кроком на шляху професійного становлення та саморозвитку. Аналіз, обговорення, знаходження оптимальних способів розв'язання дає можливість вирішувати конкретні психологічні труднощі студентів – майбутніх педагогів, допомагає запобігти виникненню і розвитку в них психологічних та особистісних деструкцій, сприяє збереженню психологічного, соціального, морального та духовного здоров'я, саморозвитку, побудові успішної професійної і життєвої кар'єри.

Важливо, щоб кожне навчальне заняття містило теоретичний, практичний і рефлексивний рівні. Це

сприяє природному синтезу психологічних знань та вмінь, засвоєнню системи дій, які забезпечують психологічну основу процесу опанування професії, коли відбувається перехід потенційних можливостей майбутніх педагогів в актуальні здібності. Таких результатів можна досягти за допомогою осмисленості сприйняття і засвоєння студентами професійних знань, формування в них здатності самостійно, нестандартно, творчо застосовувати засвоєні психологічні знання під час виконання прикладних завдань.

*Моделювальний складник* формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі викладання психологічних дисциплін передбачає самостійні пошуки і моделювання способів розв'язання педагогічної проблеми на основі особистісної психологічної компетенції. Ця форма роботи застосовується під час виконання індивідуальних завдань, які передбачають продумування конкретних дій і завдань педагогічної діяльності. Індивідуальні завдання суб'єктно адресовані, а отже, наповнюють психологічні знання особистісним смислом, спонукають до аналізу та самоаналізу, розвитку внутрішньої мотивації та здатності до самоконтролю. Ці особливості є важливими умовами становлення творчої самостійної особистості майбутнього педагога як справжнього професіонала.

Таким чином, результатом навчальної діяльності стають не тільки психологічні знання, а й сама особистість студента, його досвід, інтелект, професійні та особистісні якості, які вдосконалюються завдяки одержаним знанням, набутим умінням і навичкам. Виконання таких завдань дає змогу студентам краще усвідомити власні особливості, оцінити рівень своїх знань та уміння їх гнучко застосовувати в різних педагогічних та життєвих ситуаціях, підвищити й удосконалити їх, окреслити подальшу програму професійного самовдосконалення та саморозвитку. Окрім цього, моделювальний складник спрямований на застосування певних способів дій у реальній педагогічній діяльності. Цей етап роботи може знайти своє відображення в педагогічній практиці студентів.

**Висновки.** Формування професійної компетентності в майбутніх педагогів у процесі вивчення психологічних дисциплін є важливим завданням у загальній системі її розвитку під час навчання у виші. Його специфіка визначається виникненням у студентів особливої професійної позиції, яка містить особистісний (мотиваційна спрямованість на учня), діяльнісний (система навчально-професійних дій) і рефлексивно-оцінний складники. Основними умовами та чинниками, які сприяють формуванню професійної компетентності в майбутніх педагогів засобами психологічних дисциплін, є орієнтація на суб'єктність студентів та особистісні вияви, створення креативного середовища, спонукання до рефлексивної діяльності, проблематизація та діалогізація освітнього процесу, забезпечення професійної ідентичності та професійної мотивації. Важливим показником

професійної компетентності майбутнього педагога є його здатність самостійно виконувати завдання, які задаються умовами реальної педагогічної діяльності. Застосування компетентнісного підходу під час викладання психологічних дисциплін

створює підґрунтя для самореалізації, самовираження та самоствердження майбутнього педагога, гарантує активізацію потенціалу особистості, усвідомлення нею власної значущості, формування її як високопрофесійного фахівця.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Брюханова Н.О. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 4. С. 40–49.
2. Введенський В.Н. Моделювання професійної компетентності педагога. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 51–55.
3. Заблоцька С.І., Заміщак М.І. Реалізація соціально-психологічних механізмів у становленні компетентних педагогів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 32(71) № 1 2021. С. 93–97.
4. Лазаренко Л.А. Психологічна компетентність педагога як чинник професіоналізації. *Сучасні наукові технології*. 2008. № 1. С. 67.
5. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. № 1–2(20–21). 2018. С. 267–278.
6. Савчин М.В. Компетентнісний аналіз педагогічної діяльності / *Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога* : монографія / за ред. проф. М. Савчина. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. С. 26–36.
7. Савчин М.В. Педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 424 с. (Альма-матер).

**Савчин М. В.**

*доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології*

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

**Заміщак М. І.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології*

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

**Заболоцька С. І.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології*

*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*

## **ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ТА ЕМПІРИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ**

### **PERSONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL AND EMPIRICAL JUSTIFICATION OF THE PROGRAM**

Аналізується актуальність проблеми особистісного розвитку майбутнього педагога в контексті державного професійного стандарту та стандарту освіти з підготовки вчителя середньої школи. Викладаються сутність та зміст зазначеного феномену, теоретико-методологічні засади складання програми особистісного розвитку студента-педагога: уявлення про сутність, зміст, феноменологію, структуру та здатності особистості, як-от розвиток свідомості та самосвідомості, спонукальної (мотиваційної) сфери, потенціалу особистості (інтелект, емоційно-вольова сфера, саморегуляція, рефлексія та ін.), індивідуальні характеристики (темперамент, характер, здібності), природні основи становлення особистості (тип н.с., задатки). Розвиток особистості розглядається в єдності з її цілісною життєдіяльністю. Аналізуються складники здорової особистості педагога (психічний, психологічний, соціальний, моральний та духовний) та ознаки здорового стилю життєдіяльності. Характеризується запропонований варіант програми особистісного розвитку майбутнього педагога, в якій виділяють блоки самопізнання особистості та стилю життєдіяльності, розвиток свідомості, самосвідомості, спонукальної сфери, потенціалу особистості та її природні основи. Представлені дані емпіричного вивчення результатів реалізації програми виявили значне зростання мотивації студентів до проблеми особистісного саморозвитку та вивчення психологічних дисциплін, зростання їх суб'єктності та особистісної включеності в цей процес, як-от досягнення в самоаналізі внутрішнього світу, опануванні особистісних здатностей, вдосконаленні стилю життєдіяльності (цілеспрямованість, осмисленість та результативність життя), вирішенні широкого кола особистісних та життєвих проблем, налагодженні міжособистісних стосунків, а також у питанні підготовки до майбутньої професійної діяльності. Викладено особливості діяльності педагога в керуванні реалізацією студентами програми особистісного розвитку.

**Ключові слова:** особистісний розвиток, педагог, особистість, здорова особистість, життєдіяльність.

The relevance of the problem of personal development of the future teacher in the context of the state professional standard and the standard of education of secondary school teacher training is analyzed. The essence and content of the mentioned phenomenon, theoretical and methodological foundations of compiling a program of personal development of a student teacher are stated: the idea of the essence, content, phenomenology, structure and abilities of personality, in particular, the development of consciousness and self-awareness, motivational sphere, potential personally emotional-volitional sphere, self-regulation, reflection, etc.), individual characteristics (temperament, character, abilities), natural basis for personality formation (predispositions). The development of personality is considered in unity with its integral life activity. The components of a healthy teacher's personality (mental, psychological, social, moral and spiritual) and signs of a healthy lifestyle are analyzed. The proposed variant of the program of personal development of the future teacher is characterized, which distinguishes the blocks of self-recognition of personality and lifestyle, development of competence, self-awareness, motivational sphere, potential of personality and its natural foundations. The presented data of empirical study of the results of implementation of the program have revealed a significant increase in students' motivation to the problem of personal self-development and the study of psychological disciplines, an increase in their subjectivity and personal involvement in this process, separately, achievements in self-analysis of the inner world, mastery of personal abilities, improvement of life style (purposefulness, meaningfulness and effectiveness of life, solving a wide range of personal and life problems, the establishment of interpersonal relationships), and in terms of preparation for future professional activities. Teach the specifics of an educator's activities in managing the implementation of a personal development program for students.

**Key words:** personal development, educator, personality, healthy personality, vitality.

**Вступ.** Перед сучасною системою вищої педагогічної освіти постають складні освітні завдання з організації навчання і самонавчання, розвитку з саморозвитку, виховання і самовиховання, а також взаємонавчання, взаєморозвитку і взаємовиховання студентів. Освітній процес має сприяти свідомому становленню в них загальнолюдських та педагогічних ціннісних орієнтацій, особистісних смислів у гармонійному взаємозв'язку. Надзвичайно актуальним у контексті підготовки майбутніх педагогів, на яких буде покладена велична місія навчати, розвивати, виховувати та формувати особистість (розвиток професійної свідомості та самосвідомості, саморегуляції та мотивації майбутньої педагогічної діяльності) представників молодого покоління. За сучасних соціально-економічних умов професія педагога – одна з тих, які впродовж останніх десятиріч помітно впали в рейтингу привабливості професійного вибору. Діяльність педагога є не просто професією, а покликанням душі, яке допоможе забезпечити мотивацію цієї діяльності, попередити емоційне, професійне та особистісне вигорання.

Особистість формується як цілісна психологічна структура в процесі життя на основі засвоєння нею духовних та моральних ідеалів, суспільних форм свідомості і поведінки. Розвинена особистість виявляє свої позитивні моральні якості, що йдуть від глибин її душі, а її духовність виявляється у вищих переживаннях, у «духовній діяльності», зокрема в житті людини з Богом, реалізується в прагненні до духовного; в любові до світу і до інших людей; як у прагненні до гармонії у внутрішньому світі, так й у встановленні гармонійних стосунків з оточенням, до рефлексії та трансценденції (виходу за межі власного «Я»); у творчості, реалізуючи прагнення до розширення себе, бажання вийти за межі власного «Я» [12].

Студентський вік, будучи найважливішим етапом становлення педагога, є сенситивним періодом для особистісно-професійного розвитку. У цьому віці відбувається формування: професійних, громадянських, світоглядних рис; професійних здібностей та творчого потенціалу; інтелекту загалом і рис характеру майбутнього фахівця та індивідуальної системи ціннісних орієнтацій [9]. Це етап найактивнішого розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення характеру й оволодіння цілісним комплексом соціальних функцій дорослої людини. Майбутній педагог уперше у своєму житті формує власне оточення для розвитку [1].

Освітній простір закладу вищої освіти впливає на самовизначення майбутнього педагога, формування основ його світогляду, прийняття та засвоєння ним цінностей, побудову життєвих цілей, інтересів, спрямувань та принципів [14]. Навчання студента – це складний процес впливу на його навчально-професійну діяльність, у змісті якої поєднуються різні її види, як-от навчальний, пізнавальний, професійний, оздоровчий, трудовий, науковий, громадсько-політичний та ін., які, взаємодоповнюючись, впливають на процес професіоналізації особистості. До того

ж засвоєння наукової інформації, набуття практичного досвіду, самостійна навчально-пізнавальна та дослідницька діяльність є професійно спрямованими [13]. Основними чинниками життєздійснення особистості в студентському віці є усвідомлення та виявлення життєвих цілей, цінностей, життєвого призначення; виховання у собі здатності реагувати на потенційні проблеми, правильно оцінюючи їх і розв'язуючи згідно із системою прийнятих цінностей [5]. Чим зрозумілішим людині є її покликання, тим більше виникає можливостей для якнайповнішого самоздійснення [7].

Ціннісні утворення та динаміка їх становлення в студентському віці стали предметом багатьох досліджень сучасних вітчизняних науковців. Г. Радчук аналізує ієрархію цінностей українського студентства, котра містить: 1) безпеку і зрілість; 2) самовизначення; 3) досягнення; 4) соціальність; 5) стимулювання і підтримку традицій; 6) насолоду і духовність; 7) соціальну владу; 8) конформізм; 9) соціальну культуру [8, с. 141]. Н. Савелюк пропонує перелік особливостей студента, як-от: 1) моральність у власній поведінці та поведінці інших; 2) самореалізація та особистісне зростання; 3) міжособистісні зв'язки та спілкування; 4) задоволення та внутрішній комфорт; 5) любов та прив'язаність; 6) навчальна діяльність та успіхи в ній; 7) автономність, самоповага; 8) матеріальний успіх; 9) здоров'я; 10) захищеність та надійність у житті; 11) гідний рівень усіх сфер життя; 12) залишити після себе слід на землі; 13) духовність та релігійність [10, с. 11].

Становлення особистості майбутнього педагога триває протягом усього періоду навчання в закладі вищої освіти. Саме в цей час закладаються фундаментальні основи тих важливих особистісних здатностей, педагогічних здібностей, професійних якостей майбутнього педагога, з якими він розпочне самостійну педагогічну діяльність та продовжуватиме розвиватись як індивідуальність та суб'єкт діяльності. Сьогодні державні та професійні стандарти висувають вимоги до підготовки майбутніх компетентних педагогів.

Узагальнюючи результати експериментального дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, Л. Коберник [6] виділяє такі групи: 1) цінності особистого життя (здоров'я, любов, вірні друзі, щасливе сімейне життя тощо); 2) індивідуальні цінності (матеріальне забезпечення, самостійність, краса, високі прагнення, сміливість, тверда воля, нетерпимість до недоліків, життєрадісність тощо); 3) етичні цінності (вихованість, чуйність, чесність, милосердя тощо); 4) цінності професійної спрямованості (цікава робота, суспільне визнання, впевненість у собі, освіченість, раціоналізм тощо); 5) цінності розвитку і пізнання (розвиток, творчість, активне життя тощо).

Н. Готовцева [3] виокремлює ціннісно-смисловий, оцінно-пізнавальний та емоційно-вольовий компоненти сформованості ціннісних орієнтацій у студентському віці, оцінка яких здійснюється за такими критеріями, як потреба в пізнанні, інтелект,

мислення, знання, рефлексія, самоорганізація. Головною метою освітнього процесу в закладі вищої освіти, як стверджує І. Бех [2], є морально-духовний розвиток майбутнього фахівця. Учений указує на націленість цього процесу на усвідомлене та осмислене самовиховання й саморозвиток за найвищою мірою смисло-ціннісного буття людини.

О. Двинянінова [4] звертає увагу на необхідність саморозвитку особистості в юнацькому віці, що супроводжується змінами потреб, еталонів, ціннісних орієнтацій. Важливе місце при цьому належить особистісно-професійному розвитку, в якому поняття «професійний» та «особистісний» розглядають не просто як соціалізацію, а як складники вторинної індивідуалізації, результатом якої буде сформована індивідуальність. Освітній процес у закладі вищої освіти тоді сприятиме становленню студента як майбутнього педагога, коли переходитиме в самоосвіту, виховання й самовиховання, а розвиток – у саморозвиток та самореалізацію. Це означає, що особистісний розвиток майбутнього педагога – фундаментальне завдання вищої педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вихідними теоретико-методологічними позиціями у створенні програми особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога є низка теоретико-методологічних тверджень. По-перше, це наукові уявлення про сутність, феноменологію і психологічну структуру особистості, а саме: а) уявлення про свідомість та самосвідомість особистості (свідомість і професійна свідомість педагога, ідентичність особистості, Я-концепція і професійна Я-концепція педагога, домагання і самооцінка особистості та професійні домагання, самооцінка педагога, модель особистісної саморегуляції); б) уявлення про спонукальну (мотиваційну) сферу особистості (уявлення про головні потреби особистості в самоактуалізації, самореалізації, самовираженні і моральному самоствердженні; спрямованість спонукальної сфери, зокрема професійна); характеристика конкретних інтересів та ситуативних мотивів поведінки та діяльності тощо; в) уявлення про емоційно-вольову сферу (емоції, почуття та екзистенційні переживання, емоційна культура особистості, здатність виявляти емпатію, емоційну саморегуляцію тощо; вольові стани, процеси та вчинки, емоційно-вольова саморегуляція тощо); г) уявлення про потенціал особистості (життєвий досвід, життєві компетенції та життєві технології, задатки, здібності та умови їх розвитку, знання, вміння, навички та умови їх формування, корисні та шкідливі звички; інтелектуальний потенціал (конвергентні і дивергентні інтелектуальні здібності, стилі інтелектуальної діяльності, простір розмірковування, способи кодування інформації; володіння правилами мислення, законами логіки та розумовими операціями тощо); г) уявлення про індивідуальні особливості особистості (темперамент, характер та його основні властивості, як-от цілісність, духовно-моральна спрямованість і сила, умови розвитку структури і властивостей, здібності, зокрема педагогічні, в сукупності складників).

По-друге, під час обґрунтування програми враховувалися уявлення про здатності особистості, а саме: 1) духовні здатності (вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, творити свободу та відповідальність, надіятися, прощати тощо); 2) здатності забезпечення власної життєдіяльності; 3) здатності до самонавчання, саморозвитку та самовиховання; 4) загальні здатності особистості (переживати, думати і рефлексувати).

По-третє, це уявлення про здорову особистість у єдності духовного, морального, соціального, психологічного та психічного здоров'я, а також здоровий стиль життєдіяльності.

По-четверте, зверталася увага на особистісні характеристики педагога (професійна свідомість, професійна Я-концепція, професійна ідентичність, професійна спрямованість особистості, професійні здібності, професійні компетенції тощо). По-п'яте, особистість розглядалася не тільки в єдності її стосунків з іншими людьми і з групами, а і в єдності з індивідуальним способом життя, зі здоровим стилем життєдіяльності людини.

Програма особистісного розвитку містила такі розділи:

**I. Розвиток свідомості та самосвідомості:** здатність людини пізнавати навколишній світ і саму себе за допомогою мислення; становлення особистісної (духовної, моральної, соціальної, психологічної) ідентичності, усвідомлення себе; Я-концепція.

**II. Розвиток спонукальної сфери та спрямованості особистості:** розвиток потреб у самоактуалізації, самовираженні, самореалізації та самоствердженні; міра сформованості, зрілості цінностей як внутрішніх критеріїв особистісного вибору; робота з власними спонуками до активності (мотиваційна робота), з цінностями, мотивами, інтересами, смислами, зв'язками, ставленнями, розвиток духовності, моральності та просоціальної спрямованості особистості; забезпечення конструктивних, моральних та духовно збагачених стосунків із людьми; осмислення життя, конструктивна, творча, відкрита взаємодія зі світом; цінності, ціннісні орієнтації, мрії, ідеали, життєві наміри, надія, віра, моральна свідомість та самосвідомість, моральні норми поведінки.

**III. Розвиток емоційно-вольової сфери:** багатство емоційних переживань, чутливість до власних емоційних станів, почуттів та переживань, зокрема екзистенційних; емоційна саморегуляція, розвиток емпатії, вплив на емоції й здоров'я та продуктивність діяльності. Розвиненість вольових рис та саморегуляції вольових станів, процесів та властивостей.

**IV. Зміцнення та розвиток потенціалу особистості:** 1) розвиток складників (словесно-логічний, інтуїтивно-дискурсивний) інтелекту: продуктивність, здатність до виконання різних операцій логічного мислення, регулювання інтелектуальної діяльності (планування, прогнозування, ухвалення інтелектуальних рішень, інтелектуальна рефлексія), заняття відкритої пізнавальної позиції, розвиненість інтелектуальних здібностей та пізнавальних стилів розумової репрезентації; 2) становлення

та саморозвиток індивідуальних особливостей особистості, знання та випробування своїх здібностей (якісна характеристика своїх здібностей та їх кількісна оцінка); знання темпераменту, врахування його особливостей у поведінці та діяльності; розвиток рис характеру (стійкість, сила, цілісність, глибина, рівноваженість, м'якість, активність, повнота, визначеність, зв'язок характеру з психічними процесами і станами, вияви характеру в мовленні та поведінці; духовний, моральний, соціально-психологічний складники характеру; методи самовиховання характеру).

**V. Зміцнення та розвиток складників здоров'я особистості:** 1) тілесного: життя в мирі зі своїм тілом, спостереження за власним тілом та функціонування його систем та органів, ідентифікація ситуативних фізичних та функціональних станів, процесів та властивостей, аналізування невербальних сигналів несвідомого про стан тіла та його частин, актуалізування та відтворення ресурсів фізіологічних станів за допомогою актуалізації відповідних тілесних процесів, здатність аналізувати відомості, одержані від медичних працівників, про стан свого власного здоров'я та тіла, здатність надавати першу допомогу собі та іншим; 2) психічного: емоційна стійкість, зрілість емоцій, почуттів та переживань відповідно до віку; вільний, природний вияв почуттів та емоцій, здатність радіти, збереження оптимального самопочуття, прийняття себе як людини, яка гідна поваги, впевненість і віра себе, оптимізм, урівноваженість, адекватний рівень домагань, почуття обов'язку, невразливість, незалежність, почуття гумору, відповідальність, доброзичливість, толерантність, самоповага, самоконтроль, воля, енергійність та активність, переживання особистого щастя; вміння опанувати негативні емоції (страх, гнів, жадібність, заздрість та ін.); 3) психологічного: сформованість саморегуляції поведінки та діяльності; різнопланова і здорова активність, високий рівень мотивації активності, діяльності та спілкування; сила волі, енергійність, працездатність, здатність до самовираження, самореалізації; повноцінне особистісне життя (суб'єктність, духовність, моральність, пізнання світу, прагнення до істини); здорове контактування зі світом; здатність постійно змінювати і розвивати себе, бути цілісною особистістю, виявляти творчість, володіння досвідом особистого життя, стресостійкість чи здатність надавати собі психологічну допомогу; постійне збагачення особистісного досвіду: рефлексування, самодіагностика, самооцінювання, самоствавлення, самодопомога, самопідтримка; 4) соціального: висока соціальна, навчально-професійна продуктивність, здатність до адаптації, попередження дезадаптації та вияв проактивності, адекватна соціалізація, здорові стосунки з іншими людьми, компетентність у дотриманні соціальних норм світу, життєстійкість, відповідальність; здатність досягати високого авторитету та соціального статусу; конструктивність міжособистісних стосунків; самостійність як уміння протистояти негативному чи маніпулятивному впливу інших людей, рішучість

в ухваленні рішень; здатність планувати власну життєдіяльність та реалізовувати заплановане; здатність до саморегулювання соціальної життєдіяльності, соціальної поведінки, відчуття соціальної самоефективності, життєвого успіху, здатність до самокерування поведінкою відповідно до соціальних норм, розвиток соціального інтелекту (соціальної пам'яті, соціального мислення); 5) морального: володіння адекватним моральним ідеалом та моральними нормами; сильна мотивація здійснення доброзичливих учинків і жертвних дій, володіння моральними якостями; налаштованість на стратегію морального діяння, турботливе ставлення до інших людей; уміння щиро просити вибачення в іншої людини за свої провини; прагнення до постійного морального самовдосконалення; адекватне оцінювання себе як суб'єкта моральності; 6) духовного: сукупність здатностей вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, творити свободу та відповідальність, надіятися, прощати; чітке усвідомлення своєї місії на землі, незалежність від матеріальних речей, терпіння в розв'язанні проблем; дотримання принципів християнської моделі поведінки в стосунках із протилежною статтю; творення молитви, посту, відвідування літургії тощо.

**VI. Вдосконалення способу життя:** забезпечення цілеспрямованості життя (ясні, узгоджені, послідовні життєві цілі, життєві стратегії, чітка ієрархія цінностей); здатність до дії в непередбачуваних обставинах; уміння відчувати себе суб'єктом життя, творення життя, життєстійкість у складних, проблемних і критичних ситуаціях, регуляція поведінки та діяльності, адаптація до умов життєдіяльності; розвиток здорових звичок та позбування негативних; культура та гігієна праці, відпочинку, здорового харчування, заняття фізичною культурою, активне та доцільне проведення дозвілля.

**VII. Становлення професійної спрямованості особистості педагога:** розвиток професійної ідентичності, професійної спрямованості особистості, професійної свідомості та самосвідомості, опанування професійного досвіду (навчання, виховання та розвитку школярів).

Запропонована програма стала мотиваційним чинником (драйвером) у процесі саморозвитку. Студенти зазначили, що на початку важко було й думати про це, бо це виявилось для них принципово новим завданням, що вимагає подолати стереотипи, погляди серед молодих людей, традицію не займатися цілеспрямовано собою, перебувати в зоні комфорту, хоч і нездорового, плести за течією. З'ясувалося: коли студент починає цілеспрямовано займатися собою, то вже перші одержані позитивні результати приносять велике задоволення, тому вони переконувались, що займатися собою дуже цікаво, це приносить не тільки результат, а й позитивні переживання. Запропонована програма спонукала студентів поставити завдання цілеспрямовано звернути увагу на стан свого внутрішнього світу, своєї особистості, виявляти сильні і слабкі сторони, звертати увагу на власні успіхи та невдачі.



Аналіз відповідей студентів на контраверсійне запитання «Щоб було б, якби Вам викладачі не запропонували програму особистісно-професійного розвитку» та індивідуальні й групові бесіди дали змогу визначити, що в результаті реалізації програми відбулося:

1) посилення мотивації вивчення студентами психології, адже вони усвідомили конкретну значущість психологічних знань у підготовці до професійної діяльності. Психологічні знання стали живими для студентів, бо вони стали не тільки об'єктивно значущими, а й набули особистісного сенсу, виявилось, що їх можна технологізувати (застосувати). Студенти заявляли, що дуже корисно постійно мати під рукою програму особистісно-професійного розвитку, реалізувати та постійно змінювати її; значний відсоток студентів висловили впевненість у продовжанні складання та реалізації програми, яку розглядають як неоціненний мотиватор саморозвитку. Усі студенти висловили вдячність автору ідеї;

2) виникнення мотивації до особистісного саморозвитку: «Почала займатися собою, бо до цього взагалі не займалася»; «Запропоновану програму можна використовувати в майбутньому», «Виникло прагнення навести лад у своєму внутрішньому світі», «З кожним днем ставало легше», («Програма мотивує зайнятися собою, додає впевненості», «Зрозуміла, що роботи не початий край». «Буду продовжувати». «Без цієї програми не досягла б». «Програма стала поштовхом до саморозвитку» та ін.);

3) студенти ставили і вирішували завдання: а) стабілізації самооцінки та рівня життєвих домагань (відповіли на запитання: Чого хочу досягти?); б) підвищити рівень самоповаги, любові до себе, одночасно посилюючи любов до інших людей; в) позбувалися страхів, зміцнювали стресостійкість і життєстійкість; г) почуватися щасливою і життєрадісною людиною, яка всюди встигає; ґ) відчули себе ефективнішими («Я можу це зробити»); д) відбувалися примноження потенціалу (зміцнити своє духовне, моральне, соціальне, психологічне і психічне та тілесне здоров'я), переконували в тому, як важливо духовно збагачуватися, розвивати здібності; е) відкривалися для себе, а не залишалися закритою й нереалізованою людиною. Пізнання себе: «Почала звертати увагу на звичні речі», «Рідко заглядала в нові аспекти життя молоді, а зараз почала», «Дізналася, якими здатностями володіє особистість», «Усвідомила абсурдність деяких аспектів власної поведінки», «Виявила недоліки у своїй особистості», «Пізнала себе», «Почала вести щоденник» та ін.;

4) пізнання та вдосконалення свого життєвого шляху. Студент цілісно дивиться не тільки на себе, а і на своє життя, щоб цілеспрямовано змінювати його в позитивно-конструктивному напрямі, відрефлексувати та оцінити пройдений життєвий шлях, знову визначити і перевизначити свою життєву перспективу (життєві цілі, завдання), осмислити сенс життя, оцінити використання часу, диференціювати головні і другорядні заняття, вилучити з порядку денного зайве, зробити так, щоб студентське життя стало

змістовнішим, цікавішим і веселішим. У результаті реалізації програми студенти часто вперше звертали увагу на стан свого внутрішнього світу, ставили завдання налагодити стосунки з людьми, зокрема: а) позитивніше, з любов'ю і терпінням ставитися до рідних, друзів, допомагати іншим; б) повірити в інших людей; в) виявити, хто є справжнім другом; г) навчитися бути добрим авторитетом для інших людей, а також уникати маніпуляцій, що, як виявилось, для них дуже актуально. Вони переконалися, що ведення щоденника – це велика допомога в аналізі свого внутрішнього світу та життя. У процесі реалізації програми студенти заявили, що вони позбувалися поганих звичок, стереотипів, почали читати книги, слухали класичну музику;

5) пізнання світу («Поглянула на світ під іншим кутом зору»).

Запропонована програма є м'якою інтервенцією у внутрішній світ особистості майбутнього педагога. Відбувається зростання мотивації до саморозвитку та збільшення ресурсу за допомогою актуалізації рефлексивних процесів (самооцінювання, самоконтролю), посилення віри в здатність подолати недоліки у сфері саморозвитку, опанування досвіду самоактуалізації, самореалізації, самовираження, самоствердження. Групове обговорення на практичних заняттях змісту, мотивів реалізації та індивідуальних досягнень студентів актуалізує процеси взаємонавчання, взаємовиховання та взаєморозвитку. Викладач допомагає студентам зіштовхнутися з почуттям власної недосконалості та вразливості, оперативно надає конструктивну підтримку, створює захищений простір від вияву тригерів (подразників) у цьому процесі, допомагає подолати деяку загубленість у часі (мої завдання зараз, плінність часу «тут і зараз», «тоді і там»), визначити життєві цілі, створити безпечне оточення для саморозвитку.

**Висновки.** Отже, в результаті реалізації самостійно складеної програми особистісного розвитку студенти опановують здатності здорової особистості, суттєво вдосконалюють і оздоровлюють стиль своєї життєдіяльності, стають компетентнішими, освоюють алгоритми особистісного саморозвитку. Освітньо-професійна підготовка в закладах вищої педагогічної освіти передбачає формування особистості майбутнього педагога, якому притаманні гуманність, духовність, творчість, належна ціннісно-сміслова спрямованість, а не тільки необхідні для подальшої роботи професійні знання, вміння та навички. Усі відповідні особистісні здатності, педагогічні здібності та якості ефективно формуються завдяки складеній програмі особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. Перший вдалий досвід саморозвитку значно посилює мотивацію його здійснення, студенти набувають досвіду уникнення вразливих ситуацій. У процесі педагогічного керування реалізацією студентами програми викладач використовує різноманітні евристичні асоціації, метакогніції та уявлення про здорову особистість, збагачує досвід планування. Запропонована програма особистісного

розвитку, яка є фундаментальним чинником (драйвером) розвитку, однією з важливих освітніх технологій у підготовці майбутніх педагогів, значно

підвищує ефективність освітнього процесу, бо її реалізація актуалізує процеси самонавчання, самовиховання та саморозвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
3. Готовцева Н.Г. Формирование ценностных ориентаций студентов посредством личностно-профессиональной самоактуализации в вузе. *Мир образования – образование в мире*. 2009. № 4(36). С. 179–181.
4. Двинянинова Е.Н. Психолого-акмеологический аспект саморазвития личности в профессиональной деятельности. Международная интернет-конференция «Социально-психологические проблемы профессионализации личности».
5. Іванцев Л.І. Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості : монографія. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2007. 208 с.
6. Коберник Л.О. Ціннісні орієнтації як чинник виникнення та подолання конфліктних форм поведінки в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2010. 21 с.
7. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : навчальний посібник. Київ : Наукова думка. 1998. 226 с.
8. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
9. Руснак І.С., Іванчук М.Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навчально-методичний посібник. Чернівці : Рута, 2008. 176 с.
10. Савелюк Н.М. Психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Івано-Франківськ, 2008. 20 с.
11. Савчин М.В. Здатності особистості : монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
12. Савчин М. Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри : монографія. Дрогобич : ПП «ПОСВІТ», 2019. 232 с.
13. Столяренко Л.Д. Основы психологии : учебное пособие / 14 изд. Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. 672 с.
14. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ : Міленіум, 2005. 298 с.

## ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.944.4

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.21>

Авраменко М. В.

*аспірант кафедри психології*

*Київського національного торговельно-економічного університету*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДПРИЄМЦІВ ТОРГОВЕЛЬНОЇ СФЕРИ

### PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMMERCIAL ENTREPRENEURS' STRESS RESISTANCE

У статті представлено порівняльний аналіз особливостей проявів і рівня стресостійкості між групою підприємців з компенсованим стресом та із вираженим стресом за безпосередніми та опосередкованими показниками. В емпіричному дослідженні використано методики, що спрямовані на визначення кількісних характеристик професійного стресу, – «Тест на стресостійкість», «Тест самооцінки стресостійкості» (С. Коухена і Г. Віліансона) – та якісних показників його проявів – «Комплексна оцінка проявів стресу» і «Вегетативні прояви стресу» (Ю. Щербатих). Особистісні характеристики визначались за методикою «16-факторний особистісний опитувальник Кеттелла» з визначенням емоційно-вольової, комунікативної та інтелектуальної сфер досліджуваних. Встановлено, що високий рівень стресостійкості у групі з компенсованим стресом зумовлений гармонійним поєднанням функціонування емоційних, поведінкових, інтелектуальних та фізіологічних показників. При цьому доведено, що для представників групи з компенсованим стресом притаманний такий високий рівень індивідуально-психологічних характеристик, як емоційна стійкість, комунікативні здібності та показники інтелекту. Водночас за порівняльним аналізом показників групи компенсованого і вираженого стресу виявлено, що у осіб з вираженим стресом спостерігається високий рівень проявів професійного стресу, емоційних, інтелектуальних і фізіологічних симптомів, що поряд з високим рівнем чутливості обстежуваних до стресогенних факторів зумовило високий показник комплексної оцінки проявів стресу. При цьому виявлено низький рівень таких індивідуально-психологічних особливостей, як емоційна стійкість, комунікативні здібності, що загалом зумовлює низький рівень стійкості до стресу у осіб з вираженими проявами стресу та вказує на необхідність психологічної корекції.

**Ключові слова:** психологічні особливості, прояви, стресостійкість, підприємці, торговельна сфера.

The article presents a comparative analysis of the characteristics of the manifestations and the level of stress resistance between a group of entrepreneurs with compensated stress and with pronounced stress on direct and indirect indicators. The empirical study used methods aimed at determining the quantitative characteristics of occupational stress – “Test for stress resistance”, “Test of self-assessment of stress resistance” (S. Cohen and G. Williamson) and qualitative indicators of its manifestations – “Comprehensive assessment of stress” and (Yu. Shcherbatykh). Personal characteristics were determined by the method of “The Sixteen Personality Factor Questionnaire (Cattell)” with the definition of emotional, volitional, communicative and intellectual areas of the study. It is established that the high level of stress resistance in the group with compensated stress is due to the harmonious combination of the functioning of emotional, behavioral, intellectual and physiological indicators. At the same time, it is proved that the representatives of the group with compensated stress are characterized by such a high level of individual psychological characteristics as emotional stability, communication skills and intelligence. At the same time, a comparative analysis of indicators of the group of compensated and severe stress revealed that people with severe stress have a high level of occupational stress, emotional, intellectual and physiological symptoms, which along with the high level of sensitivity to stressors led to. At the same time, a low level of such individual psychological features as emotional stability, communicative abilities were revealed, which in general causes a low level of resistance to stress in people with severe stress and indicates the need for psychological correction.

**Key words:** psychological features, manifestations, stress resistance, entrepreneurs, trade sphere.

**Вступ.** Підприємництво відіграє надзвичайно велику роль в економіці провідних країн світу, адже малий та середній бізнес є основним джерелом нових робочих місць. Створення нової фірми сприяє економічному зростанню та розширенню. Проте підприємництво є ризикованим процесом; тоді як десятки тисяч підприємств у світі створюються щодня, лише 20% з яких виживає протягом наступних десяти років. Діяльність підприємців досить складна та багатовимірна, вона потребує реалізації в процесі її здійснення безлічі ролей, таких як продавець, рекрутер, представник та учас-

ник переговорів [3, с. 50]. Ці одночасні вимоги можуть призвести до перевантаження ролі. Підприємницька діяльність вимагає великої віддачі часу та енергії, що підвищує рівень нервово-психічних навантажень та значною мірою впливає на функціональні можливості особистості, збільшує ризик виникнення професійного стресу, робота в умовах якого є серйозним випробовуванням.

Дослідження вчених у 2021 році показало, що більше ніж 43% підприємців у всьому світі перебувають у стані хронічного стресу, 41% з яких стверджує, що управління їхнім бізнесом є для них

головним особистісним стресором (через ризики та невизначеність). Серед інших основних факторів стресу – управління особистими фінансами (18%), фізичне навантаження (15%), проблеми у стосунках з партнером по шлюбу (13%), виховання дітей (9%) і підтримка відносин зі співробітниками (4%) [16, с. 154].

Протягом останніх п'яти десятиліть термін «стрес» користується все більшою популярністю в різних науках. Цей величезний інтерес до стресу має сенс, враховуючи фундаментальний потяг учених краще розуміти обставини та фактори, які в кінцевому підсумку впливають на якість життя людини. Водночас розглядання стресу як очевидного тригера хвороби призвело до істотних ускладнень і плутанини. Навіть у науковій літературі, присвяченій стресу та здоров'ю, поняття «стрес» часто описується по-різному.

Стресовий стан виснажує людину, знижується якість життя. Більше того, кожен організм має запас адаптивної енергії. Будь-яка людина володіє індивідуальними адаптаційними можливостями і здатністю психологічно подолати наслідки стресової ситуації. Проте стрес також є найважливішим стимулом зростання для всіх живих організмів на цій планеті.

Не існує жодної організації, де не спостерігається певний рівень професійного стресу. Він може виникнути внаслідок загального дисбалансу між характеристиками робочого місця та особистими, індивідуальними особливостями працівника.

Професійний стрес є одним із факторів ризику для здоров'я роботодавців і для функціонування кожного підприємства та може призводити до появи психофізичних симптомів, таких як: депресія, тривога, порушення сну, серцево-судинні та шлунково-кишкові захворювання. Ці розлади, особливо коли вони переходять у хронічну форму, призводять до низки несприятливих наслідків як для окремої людини, так і для організації загалом (зниження продуктивності та результативності праці, збільшення прогулів, лікарняних, плинності кадрів, зниження задоволеності працівниками своєю роботою).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема професійного стресу вивчалася та продовжує вивчатися значною кількістю зарубіжних учених (Н. Selye [15], R. Lazarus, [14], S. Folkman [14], J. Bright [13], В. Бодров [1], Ю. Щербатих [12] та ін.). Вона представлена у сучасних дослідженнях таких українських науковців, як: Л. Карамушка [2; 3; 4], М. Корольчук [5; 7], В. Крайнюк [5; 6], Г. Ложкін [8], С. Миронець [9], В. Осьодло [7; 10], О. Тімченко [11], та інших учених.

У своїх наукових працях Л. Карамушка розглядає професійний стрес як специфічну форму порушення фізіологічної та психічної діяльності працівників, що виникає у відповідь на негативний вплив професійної діяльності та зумовлена як особистісними характеристиками персоналу, так і соціально-психологічними особливостями організації, в якій вони працюють [2, с. 115]. Автор зазначає, що підприєм-

ницька діяльність постійно супроводжується стресовими ситуаціями, які більшість підприємців не може успішно долати. Л. Карамушка зазначає, що натепер існує лише незначна кількість емпіричних досліджень професійного стресу у підприємців [3, с. 50].

Вивчаючи прояви і детермінанти професійного стресу представників ризиконебезпечних професій, О. Тімченко виділяє внутрішньоорганізаційні та зовнішньоорганізаційні стрес-фактори, що впливають на фізіологічні та психологічні реакції працівників на конкретну ситуацію [11, с. 20].

На думку С. Миронця, професійна діяльність спеціалістів ризиконебезпечних професій відбувається в особливих умовах під постійним впливом стресових факторів підвищеної інтенсивності тією чи іншою мірою, може наблизитися до екстремальних умов [9, с. 73–76].

Екстремальні умови діяльності можуть призводити до травмування психіки працівників та негативно впливати на виконання ними своїх професійних обов'язків. Так, В. Осьодло на підставі особистих досліджень та аналізу наукових джерел вважає, що професійний стрес – це специфічний стан людини у відповідь на психотравмуючу ситуацію, що несе загрозу фізичному здоров'ю, порушує психологічні, фізіологічні та адаптаційні можливості та призводить до руйнування захисних сил організму [10, с. 17].

Дослідження наукових джерел показало, що для збалансованого підходу до розуміння професійного стресу не досить аналізу причин та особливостей зовнішніх проявів стресу в динамічному трудовому середовищі. Необхідно враховувати рівень здатності індивіда протистояти впливу різнобічних негативних факторів, враховуючи межі пластичності адаптаційних ресурсів і стильових особливостей діяльності, що знаходить відображення в такій особистісній якості, як «стресостійкість». У своїх працях М. Корольчук та В. Крайнюк розглядають стресостійкість особистості як збереження здатності організму до соціальної адаптації, підтримання міжособистісних комунікацій, забезпечення успішної самореалізації, збереження працездатності та фізичного і психічного здоров'я [5, с. 211].

Прогноз стресостійкості особистості має велике наукове, прикладне та практичне значення в різних галузях людської діяльності.

Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних учених свідчить, що на поточний момент проблема професійного стресу в підприємницькій діяльності не досить досліджена як у теоретичному, так і практичному аспектах.

Актуальність дослідження зумовлена соціальною значущістю та гостротою проблеми, її недостатнім теоретичним обґрунтуванням та практичним спрямуванням.

**Мета статті** – за результатами емпіричного дослідження здійснити порівняльний аналіз особливостей проявів і рівня стресостійкості підприємців роздрібних торговельних мереж за безпосередніми та опосередкованими показниками методик стресостійкості.

**Методика та організація дослідження.** В емпіричному дослідженні використано методики, що спрямовані на визначення кількісних характеристик професійного стресу, – «Тест на стресостійкість», «Тест самооцінки стресостійкості» (С. Коухена і Г. Віліансона) – та якісних показників його проявів – «Комплексна оцінка проявів стресу» і «Вегетативні прояви стресу» (Ю. Щербатих). Особистісні характеристики визначались за методикою «16-факторний особистісний опитувальник Кеттелла» з визначенням емоційно-вольової, комунікативної та інтелектуальної сфер досліджуваних. За допомогою комплексу інформативних методик проведено емпіричне дослідження професійного стресу у 130 підприємців роздрібних торговельних мереж. За результатами анкетування, спрямованого на дослідження детермінант професійного стресу (ПС) та визначення його рівня у обстежуваних за допомогою психологічних методик, в основу формування груп покладено рівень професійного стресу. До однієї групи увійшло 58 працівників, у яких відсутні або незначні прояви стресу, і цю групу ми назвали групою з компенсованим стресом (ГКС). До іншої групи увійшли 72 обстежуваних із суттєвими некомпенсованими ознаками стресу, яка набула назву групи з вираженим стресом (ГВС). Відповідно до мети і завдань дослідження, а також у зв'язку з результатами кореляційного факторного аналізу та дослідженнями В. Крайнюк [6, с. 115] встановлено, що найбільш інформативними психологічними методиками, які спрямовані безпосередньо на вимір рівня професійного стресу, виявились показники таких методик, як «Комплексна оцінка стресу» (КОПС) та «Тест на стресостійкість» Ю. Щербатих [12, с. 201–230]. Суттєвим доповненням індивідуально-психологічних характеристик обстежуваних, що опосередковано зумовили стресостійкість, є результати дослідження за методикою Р. Кеттелла [7, с. 327–346], що у сукупності з методиками визначення безпосереднього рівня стресу дало підстави здійснити емпіричне дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** У результаті проведеного дослідження нами встановлено, що показники комплексної оцінки проявів стресу (КОПС) у групі компенсованого стресу перебувають у межах  $9,25 \pm 2,91$  бала. Це свідчить, що у поточний момент особистість не переживає значимих для неї стресів (у межах 6–12 балів), відчуває помірний стрес, який може бути компенсований за допомогою раціонально використаного часу, раціонального відпочинку, конструктивного виходу із конкретної ситуації відповідно до інтерпретаційних оцінок автора [12, с. 230].

Щодо ознак стресу і його проявів у групі компенсованого стресу, то вони виявляються у тимчасовому функціональному характері, зникають після регламентованого відпочинку з використанням механізмів саморегуляції і регуляції, оптимізації долаючих конструктивних стратегій виходу зі стресових ситуацій.

Інтелектуальні прояви виявляються як ознаки перевтоми, з труднощами концентрації уваги, збільшення часу на прийняття рішень. Із поведінкових

ознак у обстежуваних цієї групи можуть тимчасово спостерігатися нестриманість і невластиве підвищення конфліктогенності у сім'ї, на роботі, а також більша інтенсивність паління та зменшення часу для спілкування з близькими і друзями.

Щодо емоційних симптомів за показниками методики КОПС у групі компенсованого стресу, то вони можуть несуттєво виявлятися у підвищенні тривожності, підозрливості, а фізіологічні прояви – спостерігатися у порушенні сну та підвищенні втоми, що проходить після регламентованого відпочинку.

Отже, встановлено, що інтелектуальні, емоційні, поведінкові та фізіологічні симптоми у групі компенсованого стресу спостерігаються як функціональні, тимчасові, які долаються завдяки механізмам саморегуляції, оптимізації раціональних умов і особливостей діяльності.

Водночас з'ясовано, що в групі обстежуваних з вираженим стресом показник КОПС визначено на рівні  $28,15 \pm 4,27$  бала. Це виявляється у суттєвій вираженості симптомів професійного стресу обстежуваних. Симптоми інтелектуальної сфери найбільш проявляються в тому, що зменшується кількість можливих варіантів виходу із конкретної ситуації, що супроводжується поспішними, необґрунтованими рішеннями, застряганням навколо певної проблеми, перевагою негативних думок.

Емоційні симптоми у цій групі обстежуваних виявляються у песимістичних настроях з проявами депресії, приступами гніву, що супроводжується зменшенням почуття впевненості у собі. Поведінкові ознаки стресу у групі з вираженим стресом спостерігаються у вигляді втрати уваги до своєї зовнішності, переїдання, інтенсивного куріння, вживання алкоголю, конфліктогенності, що супроводжуються незадоволеністю собою, своєю роботою, зниженням продуктивності діяльності, зниженням задоволеності взагалі життям.

Фізіологічні симптоми виявляються в порушенні процесу перетравлення харчів, скутості і напруги в м'язах, перевтомі, підвищенні пітливості. Перерахований комплекс симптомів у представників групи з вираженим стресом не вдається компенсувати саморегуляцією, вони не проходять після регламентованого відпочинку та потребують комплексної психологічної допомоги.

Таким чином, наявність і вираженість інтелектуальної, емоційної, професійної та фізіологічної симптоматики дає змогу виокремити дві групи обстежуваних: групу з компенсованим і групу з вираженим стресом. У групі компенсованого стресу основними є 3 симптоми з інтелектуальної сфери, з поведінкової сфери – 4 симптоми, з емоційної – 2 симптоми і фізіологічної – 2 симптоми. Окрім того, встановлено, що інтелектуальні, емоційні, поведінкові і фізіологічні ознаки професійного стресу у групі компенсованого стресу особистість відчуває помірний стрес, який компенсується механізмами саморегуляції, а також самоорганізації, використання часу, періодичного відпочинку, знаходження оптимальних копінг-стратегій виходу зі стресогенних ситуацій.

Водночас встановлено, що сумарний показник стресу у групі компенсованого стресу утричі нижчий, ніж у групі вираженого стресу (відповідно  $9,25 \pm 2,91$  б. і  $28,15 \pm 4,27$  б. (при  $p < 0,01$ )).

У групі з вираженим рівнем стресу з'ясовано, що найбільш суттєву ознаку симптомів виявлено у поведінковій сфері – 8 симптомів і по 4 симптоми в інтелектуальній, емоційній та у фізіологічній сферах.

За інтерпретаційною характеристикою методики КОПС сумарний показник у межах 25–40 б. (фактично  $28,15 \pm 4,27$ ) вказує на те, що особистість перебуває у стані сильного стресу. У таких осіб суттєво виражена напруженість (втричі більша, ніж у групі компенсованого стресу) – це відповідь організму, яка виникає внаслідок дії сильно суб'єктивно значимих стресогенних факторів, що не вдалось компенсувати, успішно подолати. Це потребує використання спеціально організованих методів психологічної допомоги.

Наступний тест – «Тест на стресостійкість» розкриває чутливість особистості до стресу, тобто, чим вищі показники за тестом, тим більший рівень стресочутливості і вірогідності суттєвих негативних його проявів.

Інтегральний показник стресостійкості за інтерпретацією автора [12, с. 202] характеризується як стійкість до стресу за результатами в межах менше 35 б., нормативні – від 35 до 85 б. і підвищена чутливість до стресу – більше 86 б.

Встановлено, що інтегральний показник стресостійкості у групі компенсованого стресу спостерігається в межах  $77,3 \pm 1,61$  б., а в групі вираженого стресу –  $118,7 \pm 3,38$ , що на 41,4 б. більше (при  $p < 0,01$ ). Це свідчить про те, що обстежені з компенсованим стресом перебувають у межах норми, а в групі вираженого стресу зафіксовано підвищений рівень чутливості до стресу. Така суттєва різниця пояснюється тим, що за 4 шкалами з 5 показниками у групі вираженого стресу вони в 1,5–2 рази перевищують аналогічні дані показників групи компенсованого стресу. Так, показники за шкалою підвищеної чутливості та за іншими шкалами до обставин, які не можна змінити, порівняно з групою компенсованого стресу і групою вираженого стресу у два–три рази вищі; схильність надмірно ускладнювати ситуації у 2,37 рази; схильність до психосоматичних захворювань збільшена в 1,5 рази; схильність до деструктивних способів подолання стресу – у 1,65 рази (при  $p < 0,05$ ); при цьому показник конструктивних способів подолання стресу практично не відрізняється в обох групах.

Отже, за результатами аналізу показників «Тесту на стресостійкість» встановлено, що у перспективі групи вираженого стресу суттєво підвищені такі особливості стійкості до стресу, як схильність надмірно ускладнювати, підвищена чутливість до обставин, які не можна змінити, схильність до деструктивних способів подолання стресу і схильність до психосоматичних захворювань, що у підсумку зумовлює суттєве підвищення чутливості до стресу і вказує на високу ймовірність негативних його наслідків. Це

підтверджують і результати за методикою КОПС, коли показники проявів стресу у 3,08 рази перевищують аналогічні у групі представників з вираженим стресом. Такі негативні відмінності встановлено у групі представників вираженого стресу за рахунок суттєвої вираженості симптомів у поведінковій, емоційній, інтелектуальній та фізіологічній сферах, що безумовно потребує і психологічної допомоги.

Індивідуально-психологічні компоненти за даними факторного кореляційного аналізу включають такі психологічні особливості, які притаманні обстежуваним і визначаються за 16-факторним опитувальником Р. Кеттелла [7, с. 327–346].

З аналізу наукових джерел відомо, що окремі показники свідчать про певні особливості комунікативної сфери (шкали А, Н, Е, F, L, N, Q2), емоційно-вольової сфери (шкали С, Is, G, O, Q3, Q4) та інтелектуальної (шкали В, N, Q1) [1, с. 178; 7, с. 327–346].

Встановлено, що із семи факторів, які характеризують комунікативну сферу обстежуваних, 5 мають суттєві відмінності. Так, порівняно з показниками осіб з компенсованим стресом і вираженим стресом в останніх визначено нижчий результат на 1,6–2,95 стенив (при  $p < 0,05$ ). При цьому з'ясовано, що найбільше відмінностей між представниками групи ГКС і вираженого стресу спостерігають за факторами А (відкритість – замкненість) на 2,95 стени; Н (сміливість – нерішучість) на 2,75 стени; Е (незалежність – податливість) на 3,17 стени; Q2 (нонконформізм – конформізм) на 2,15 стени (при  $p < 0,05$ ). Отже, такі результати свідчать про те, що для компенсації проявів стресу важливі такі індивідуально-психологічні характеристики, як: відкритість, готовність до співробітництва, сміливість у взаємодіях, комунікація з людьми, незалежність, самовпевненість, твердість, нонконформізм з прагненням до власного рішення дій, експресивність з проявами радощів, готовності до реагування, виявлення почуттів.

Водночас встановлено, що для осіб з вираженим стресом притаманні протилежні комунікативні характеристики. У цієї групи обстежуваних спостерігається замкненість, негнучкість у взаєминах з людьми, нерішучість, схильність до замкненості, податливість, залежність, поступливість, конформізм, залежність від чужої думки, безкомпромісність, нечуйність у взаєминах з людьми, що призводить до суттєвих проявів стресу, отже, вони потребують психологічної допомоги.

За показниками опитувальника Р. Кеттелла, які характеризують емоційно-вольову сферу обстежуваних, встановлено таке: із шести чинників цього блоку п'ять мають суттєві відмінності з позитивними характеристиками порівняно з представниками групи компенсованого стресу. Порівняно з даними осіб групи з вираженим стресом ознаки стресу майже на 2,08–3,64 стени вищі, ніж у групі з компенсованим стресом (при  $p < 0,05$ ). З'ясовано, що найбільш вираженими у групі компенсованого стресу виявились показники за такими шкалами, як: Q3 (високий самоконтроль – низький самоконтроль) на 3,64 стени; С (емоційна стійкість – нестійкість)

на 3,49 стени; Q4 (напруженість – розслабленість) на 2,46 стени; I (твердість – чуттєвість) на 2,35 стени; O (упевненість – тривожність) на 2,08 стени (при  $p < 0,05$ ).

Отримані результати свідчать про те, що для осіб групи компенсованого стресу притаманні такі індивідуально-психологічні характеристики, як високий самоконтроль, дисциплінованість, контроль за своїми емоціями, емоційна стабільність, впевненість, зрілість у вирішенні складних ситуацій, напруженість, стан, що спрямований на спонукання до високих результатів, твердість, реалізм, можливість брати відповідальність на себе, упевненість, вірність собі. При цьому для осіб групи з вираженим стресом притаманні індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють суттєві прояви професійного стресу, а саме: низький самоконтроль, внутрішню конфліктність, недотримання правил, недисциплінованість, емоційну нестійкість, прояви драгівливості, недостатню мотивацію, лінощі, високу чутливість з проявами нетерплячості, залежність від інших з пошуками допомоги і уваги від інших, тривожність, депресивність, чутливість з певними страхами і поганим передчуттям.

Щодо показників інтелектуальної сфери, то у обстежуваних має свої особливості і в обох групах спостерігаються в межах середніх інтерпретаційних критеріїв, де їх середнє дорівнює 4–7 стенив, а фактичне 4,16–6,28 стенив. Суттєві відмінності з більш високими показниками, хоча і в межах середніх величин, встановлено у групі осіб з компенсованим стресом порівняно з представниками групи вираженого стресу. Так, у осіб з компенсованим стресом за фактором M (практичність – розвинута уява) спостерігається на рівні  $6,19 \pm 1,17$  стенив; за фактором I (радикалізм – консерватизм)  $6,28 \pm 0,7$  стенив з відповідними показниками у групі вираженого стресу  $4,16 \pm 0,7$  стенив і  $4,89 \pm 1$  стенив (при  $p < 0,05$ ).

Отримані дані свідчать про те, що представникам групи компенсованого стресу притаманні практичність, спрямованість на успіх, адекватна реакція на практичні питання, радикалізм, схильність до експериментування і нововведень.

У представників групи з вираженим стресом спостерігається заглибленість у себе, багата уява, конфліктність, безпомічність у практичних справах, що безумовно є показанням для надання психологічної допомоги цій категорії обстежуваних.

Таким чином, встановлено, що за індивідуально-психологічними характеристиками спостерігаються такі особливості проявів. Визначено, що в осіб з компенсованим стресом, де реальний показник комплексної оцінки прояви стресу перебуває в межах  $9,25 \pm 2,91$  стенив за інтерпретаційними критеріями методик [12, с. 230], відповідає помірним проявам стресу, який компенсується за рахунок саморегуляції і самоорганізації з використанням раціонально-оптимальних копінг-стратегій виходу зі стресогенних ситуацій та використанням регламентованого відпочинку. Цей рівень стресостійкості підтверджується і середніми показниками за тестом на стресостійкість

( $77,3 \pm 1,61$  бала при середніх інтерпретаційних значеннях від 35 до 85 балів). При цьому встановлено, що індивідуально-психологічні показники комунікативного блоку за опитувальником Р. Кеттелла, такі як відкритість, сміливість, незалежність, перебувають у межах високих цифр результатів інтерпретаційних критеріїв за методикою В. Бодрова [1, с. 321].

Емоційно-вольовий складник за вираженістю емоційної стійкості, упевненості, високого самоконтролю та твердості теж перебуває в межах високого рівня вираженості. Показники інтелектуальної сфери спостерігаються на рівні середніх інтерпретаційних значень.

У групі обстежуваних з вираженим стресом за методикою КОПС встановлено показники на рівні  $26,1 \pm 4,27$  бала, що свідчить про стан сильної вираженості стресу в емоційній, поведінковій, інтелектуальній та фізіологічних сферах.

Це узгоджується з результатами тесту на стресостійкість, на що вказує інтегральний показник стресостійкості, який визначено в межах 86 балів (фактично  $118,7 \pm 2,05$  бала), і це свідчить про підвищену чутливість до обставин, на які неможливо вплинути, схильності все надмірно ускладнювати та підтримати способи подолання стресу. Таким чином, встановлено, що за особистісним опитувальником Р. Кеттелла більшість показників комунікативної, емоційно-вольової, інтелектуальної сфери зумовили суб'єктивно виражені симптоми стресу в емоційних, поведінкових, інтелектуальних та фізіологічних сферах, що зумовило низький рівень проявів стресу. Тобто представники групи з вираженим стресом потребують надання психологічної допомоги.

**Висновки.** Встановлено, що високий рівень стресостійкості у групі з компенсованим стресом зумовлений гармонійним поєднанням функціонування емоційних, поведінкових, інтелектуальних та фізіологічних показників. При цьому доведено, що для представників групи з компенсованим стресом притаманний такий високий рівень індивідуально-психологічних характеристик, як емоційна стійкість, комунікативні здібності та показники інтелекту. Водночас за порівняльним аналізом показників групи компенсованого і вираженого стресу виявлено, що у осіб з вираженим стресом спостерігається високий рівень проявів професійного стресу, емоційних, інтелектуальних і фізіологічних симптомів, що поряд з високим рівнем чутливості обстежуваних до стресогенних факторів зумовило високий показник комплексної оцінки проявів стресу. При цьому виявлено низький рівень таких індивідуально-психологічних особливостей, як емоційна стійкість, комунікативні здібності, що загалом зумовлює низький рівень стійкості до стресу у осіб з вираженими проявами стресу та вказує на необхідність психологічної корекції.

Перспектива подальшої роботи полягає у розробленні психокорекційної програми подолання професійного стресу у підприємців роздрібних торговельних мереж, яка буде включати заходи первинної, вторинної і третинної психопрофілактики та цілеспрямований комплекс психологічних технік.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов. 2-е изд. Москва : ПЕР СЭ, 2017. 511 с.
2. Карамушка Л.М. Психологічні чинники професійного стресу у держслужбовців / Л.М. Карамушка, Д.І. Куриця. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 1. С. 112–125.
3. Карамушка Л.М. Психология професійного вигорання підприємців : монографія / Л.М. Карамушка, Г.В. Гнускіна. Київ : Логос, 2018. 198 с.
4. Карамушка Л.М. Мотивація підприємницької діяльності : монографія / Л.М. Карамушка, Н.Ю. Худякова. Київ–Львів : Сполом, 2011. 208 с.
5. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Ніка-Центр, 2009. 580 с.
6. Крайнюк В.М. Психология стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
7. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2004. 400 с.
8. Коцан І.Я., Ложкін Г.В., Мушкевич М.І. Психология здоров'я людини / за ред. І.Я. Коцана. Луцьк : РВВ–Вежа Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2011. 316 с.
9. Миронець С.М. Психология діяльності міжнародних гуманітарних місій: теоретичні та прикладні аспекти : монографія. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. 712 с.
10. Теорія і практика психологічної допомоги та реабілітації : підручник. Вид. 2-ге, доп. / кол. авт. ; за заг. ред. Василя Осьодла. Київ : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2020. 484 с.
11. Тімченко О.В. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.06. Нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2003. 35 с.
12. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 256 с.
13. Jones F., J. Bright, and A. Clow. Stress: Myth, Theory, and Research. Harlow : Prentice Hall, 2001, 310 p.
14. Lazarus R.S., & Folkman S. Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1987. 1(3), pp. 141–169.
15. Selye H. Stress without distress / In L. Levi (Ed.). *Society, stress, and disease*, Vol. 5. Old age. Pp. 257–262. 1987. Oxford University Press.
16. Xu F., Kellermanns F.W., Jin L. Between- and Within-Person Consequences of Daily Entrepreneurial Stressors on Discrete Emotions in Entrepreneurs: The Moderating Role of Personality. *Stress Health*. 2021. Nov. 28.



**Баранова В. А.**

*кандидат психологічних наук,  
науковий кореспондент лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології  
імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України,  
заступник начальника  
Управління освіти і науки Білоцерківської міської ради*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗВ'ЯЗОК МІЖ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ПАРАМЕТРІВ ТА ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЧИННИКАМИ МЕЗОРІВНЯ**

### **ORGANIZATIONAL CULTURE OF EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTIONS: THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF PARAMETER DEVELOPMENT AND PSYCHOLOGICAL FACTORS**

У статті розкрито зв'язки між рівнем розвитку параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти за методикою «Дослідження організаційної культури: крос-культурний аналіз» D. Bollinger, G. Hofstede та психологічними чинниками мезорівня, а саме: «внутрішніми» чинниками, зумовленими рівнем організаційного розвитку закладів позашкільної освіти (показники: організаційна зрілість, проблемність, організаційний розвиток), та «зовнішніми», які зумовлені організаційно-функціональними характеристиками закладів позашкільної освіти: типом закладу, напрямом діяльності, статусом закладу в освітній системі регіону, терміном існування, кількістю персоналу, який працює, кількістю дітей, які навчаються. Встановлено, що організаційній культурі закладів позашкільної освіти притаманна оптимальність розвитку всіх параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти, що свідчить про досить високий рівень комфортності перебування працівників у закладах позашкільної освіти, позаяк прослідковується тенденція до децентралізації влади, гнучкий стиль управління, стійка мотивація на досягнення цілей, суперництво і конкуренція. У процесі дослідження встановлено, що «внутрішні» чинники мезорівня розвитку організаційної культури, які зумовлені організаційним розвитком закладів позашкільної освіти, істотно впливають на рівень розвитку типів організаційної культури, проте це зумовлює необхідність посилення організаційного розвитку, який позитивно впливає на формування типів організаційної культури закладів позашкільної освіти. Також виявлено низку позитивних статистично значущих зв'язків між «зовнішніми» чинниками мезорівня, які зумовлені організаційно-функціональними характеристиками закладів позашкільної освіти, та рівнем розвитку параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти.

**Ключові слова:** організаційна культура, заклад позашкільної освіти, психологічні чинники, мезорівень, параметри організаційної культури, «дистанція влади», «прагнення уникнення невизначеності», «індивідуалізм–колективізм», «маскуліність–фемінність».

The article reveals the links between the level of development of the parameters of organizational culture of out-of-school educational institutions according to the method "Research of organizational culture: cross-cultural analysis" D. Bollinger, G. Hofstede and psychological factors of the meso level: "internal" factors due to the level of organizational development of out-of-school education institutions (indicators: organizational maturity, problems, organizational development), and "external" factors due to organizational and functional characteristics of out-of-school education institutions: type of institution, direction of activity, the status of the institution in the educational system of the region, term of existence, the number of staff working, number of children studying. It is established that the organizational culture of out-of-school educational institutions is characterized by optimal development of all parameters of organizational culture of out-of-school educational institutions, which indicates a fairly high level of comfort of employees in out-of-school educational institutions, because there is a tendency to decentralize power, flexible management style, strong motivation to achieve goals, rivalry and competition. In the course of the research it was established that the "internal" factors of the meso level of development of organizational culture, which are due to the organizational development of out-of-school education institutions, significantly affect the level of development of types of organizational culture, however, this necessitates the strengthening of organizational development, which has a positive effect on the formation of types of organizational culture of out-of-school education institutions. There are also a number of positive statistically significant relationships between "external" meso-level factors, which are due to the organizational and functional characteristics of out-of-school education institutions and the level of development of organizational culture parameters of out-of-school education institutions.

**Key words:** organizational culture, out-of-school education institution, psychological factors, meso level, parameters of organizational culture, "power distance", "desire to avoid uncertainty", "individualism–collectivism", "masculinity–femininity".

**Вступ.** Організаційна культура як міждисциплінарний феномен вирізняється широтою свого змісту і трактування. І хоча дослідження цього явища почалося відносно недавно (70-ті роки ХХ століття), проте цікавість до нього не згасає, що, безперечно,

зумовлюється необхідністю розуміння важливості розвитку організаційної культури для ефективного управління організаціями, зокрема й освітніми. Зважаючи на те, що сучасні реформаційні процеси в освітній галузі України вимагають пошуку нових

ресурсів підвищення ефективності закладів освіти, на нашу думку, таким джерелом їхнього розвитку, у тому числі й закладів позашкільної освіти, є організаційна культура. Ми розглядатимемо організаційну культуру закладів позашкільної освіти як динамічну систему, котра має активний соціальний характер, вирізняється варіативністю змісту освітнього процесу, добровільністю здобуття освіти, творчим характером діяльності та являє собою певну ієрархію цінностей, правил, норм, традицій, церемоній і ритуалів, які прийняті в організації, дотримуються її членами і сприяють ефективності діяльності організації [2].

**Мета статті** – дослідити наявність зв'язку між чинниками мезорівня (організаційним розвитком закладів позашкільної освіти, їхніми організаційно-функціональними характеристиками) та рівнями розвитку параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу й результатів дослідження.** З урахуванням наукової літератури [3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11] та підходів, розроблених у лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України [10; 11], наших досліджень [1; 2] було виділено психологічні чинники, які впливають на рівень розвитку організаційної культури освітніх закладів, зокрема і позашкільних, а саме: а) *чинники макрорівня* (зумовлені особливостями розвитку суспільства, держави й освітньої галузі); б) *чинники мезорівня* (зумовлені особливостями розвитку закладів позашкільної освіти як освітніх організацій); в) *чинники мікрорівня* (зумовлені особливостями діяльності та поведінки персоналу закладів позашкільної освіти) [2].

Далі було здійснено розподіл цих чинників на дві підгрупи (на кожному рівні). У процесі поглибленого аналізу чинників мезо- та мікрорівня нами, з урахуванням розробок Л. Карамушки [5; 6; 10; 11], було здійснено розподіл цих чинників на дві підгрупи (на кожному рівні). До першої підгрупи ввійшли «внутрішні» чинники, які стосуються психологічних характеристик організації та персоналу. Другу групу утворили «зовнішні» чинники, які пов'язані з організаційно-функціональними характеристиками організації та організаційно-професійними і соціально-демографічними характеристиками персоналу. Серед «внутрішніх» чинників мезорівня виділено ті, які зумовлені рівнем організаційного розвитку закладів позашкільної освіти (показники: організаційна зрілість, проблемність, організаційний розвиток), а серед «зовнішніх» – ті, які зумовлені організаційно-функціональними характеристиками закладів позашкільної освіти (тип закладу, напрям діяльності, статус закладу в освітній системі регіону, термін існування, кількість персоналу, який працює, кількість дітей, які навчаються) [2].

Також, на нашу думку, для розуміння сутності організаційної культури та особливостей її функціонування, окрім визначення чинників, важливим є також дослідження параметрів організаційної культури. Так, D. Bollinger, G. Hofstede визначають такі параметри організаційної культури, як:

1) *дистанція влади* – демонструє, наскільки схвально ставляться в організації до нерівності статусів співробітників у разі визначення завдань та вибору засобів їхньої реалізації;

2) *маскулінність/фемінність* – відображає мотиваційну спрямованість персоналу на досягнення цілей або виконання завдань в організації;

3) *прагнення до уникнення невизначеності* – описує, як в організації ставляться до того факту, що майбутнє важко повністю передбачити, тобто якою мірою носії організаційної культури надають перевагу структурованим ситуаціям над неструктурованими;

4) *індивідуалізм/колективізм* – визначає силу стосунків між особистістю та іншими особистостями в організації, тобто наскільки люди поведуться як індивідуалісти, а не як члени групи [13].

Оскільки типологія параметрів організаційної культури D. Bollinger, G. Hofstede характеризує організаційну культуру за рівнем задоволеності її працівників своєю діяльністю, колегами, керівництвом, життєвими цілями, сприйняття трудового процесу, вірувань і професійних переваг, що, на нашу думку, відповідає поняттю комфортної психологічної атмосфери в організації, тому ми й вибрали для нашого дослідження організаційної культури закладів позашкільної освіти цей діагностичний інструментарій.

Дослідження здійснювалося на базі закладів позашкільної освіти Київської області. Дослідженням було охоплено 253 керівники й педагогічні працівники закладів позашкільної освіти, а саме: 53,8% педагогічних працівників власне закладів позашкільної освіти та 46,2% педагогів інших закладів освіти, що працюють як центри позашкільної освіти у системі загальної середньої освіти.

На основі методики «Дослідження організаційної культури: крос-культурний аналіз» D. Bollinger, G. Hofstede [13] нами було визначено такі параметри розвитку організаційної культури, як «*дистанція влади*»; «*прагнення уникнення невизначеності*»; «*індивідуалізм–колективізм*»; «*маскулінність–фемінність*». Показники, зазначені в табл. 1, свідчать про своєрідну оптимальність розвитку всіх параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти, оскільки респонденти на найбільшому відсотку визначили саме середній рівень розвитку вищевказаних параметрів, як-от: «дистанція влади» – 83,4%; «прагнення уникнення невизначеності» – 81,8%; «індивідуалізм–колективізм» – 84,6%; «маскулінність–фемінність» – 64,8%.

Позаяк «*дистанція влади*» характеризує рівень демократизації (авторитаризму) стилю управління, то високий відсоток середнього рівня цього показника (83,4%) свідчить, що в закладах позашкільної освіти немає глибоких розходжень у структурі управління організацією, системі розподілу ролей, наявна тенденція до децентралізації влади, однаковий статус усіх працівників тощо, що, безперечно, є позитивним аспектом розвитку організаційної культури.

Таблиця 1  
**Рівні розвитку параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти (у % від загальної кількості опитаних)**

Параметри організаційної культури	Низький рівень розвитку	Середній рівень розвитку	Високий рівень розвитку
Дистанція влади	13,8	83,4	2,8
Прагнення уникнення невизначеності	3,6	81,8	14,6
Індивідуалізм–колективізм	6,3	84,6	9,1
Маскулінність–фемінність	4,3	64,8	30,8

Аналізуючи показники параметра «*прагнення до уникнення невизначеності*», констатуємо, що на середній рівень його розвитку вказало 81,8% опитаних, що свідчить про досить високий рівень комфортності працівників у новій, небуденній ситуації, що забезпечується гнучким стилем управління; стратегічністю планування діяльності; стійкою мотивацією на досягнення цілей; сподіванням успіху; готовністю брати відповідальність на себе; умінням знаходити компроміс; суперництво і конкуренція в закладах позашкільної освіти є позитивним явищем.

Високий відсоток середнього рівня розвитку критерію «*індивідуалізм–колективізм*» (84,6%) позитивно характеризує організаційну культуру закладів позашкільної освіти, тому що в цих організаціях досить важливою є індивідуальна ініціатива кожного її працівника, кар’єрний ріст якого залежить від його компетенції та професійної затребуваності; керівництво вивчає інновації й намагається втілити їх на практиці, стимулює активність працівників тощо.

Оскільки 64,8% опитаних на середньому рівні визначили параметр «маскулінність–фемінність», а 30,8% – на високому, то можемо зробити висновок, що організаційна культура закладів позашкільної освіти належить до «мужніх» («маскулінних») культур і характеризується спрямуванням діяльності на ефективні досягнення і пріоритет, незалежність, прагнення побудувати кар’єру тощо, що в основному відповідає специфіці функціонування закладів позашкільної освіти, зокрема спортивного напрямку, у яких працюють 46,2% учасників дослідження.

14,6% високого рівня параметра «прагнення до уникнення невизначеності» свідчить про те, що частина працівників закладів позашкільної освіти почувається не зовсім комфортно, відчуває тривожність за майбутнє, вони не готові до ризиків. Можливо, це пояснюється тим, що 50,6% учасників експерименту віком старші за 41 рік, для них прагнення стабільності є природним.

Наявність 9,1% високого рівня параметра «індивідуалізм–колективізм» пояснюється, на нашу думку, прагненням частини колективу розділити відповідальність за результат та бажанням уникнення конкуренції.

Позитивним явищем є малий відсоток (2,8%) високого рівня «дистанції влади», що, очевидно, характеризує заклади позашкільної освіти як відкриті демократичні освітні системи, як заклади неформальної освіти [9; 12].

Отже, загалом можна зробити висновок, що рівні розвитку параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти характеризуються середнім рівнем, проте потребують *значного посилення* такі показники, як «прагнення невизначеності» та «індивідуалізм», на високий рівень яких указало відповідно 14,6% і 9,1% педагогів закладів позашкільної освіти, у яких вони працюють.

Проаналізуємо далі рівні розвитку показників організаційної культури на основі опитувальника «Як розвивається ваша організація?» В. Зигерта, Л. Ланга, модифікація Л. Карамушки [6] (табл. 2).

Таблиця 2  
**Рівні показників організаційного розвитку закладів позашкільної освіти (у % від загальної кількості опитаних)**

Показники організаційної культури	Низький рівень розвитку	Середній рівень розвитку	Високий рівень розвитку
Організаційна зрілість	11,2	19,1	69,7
Проблемність організаційного розвитку	82,5	15,1	2,4
Рівень організаційного розвитку	6,4	17,9	75,7

Як зазначається в табл. 2, у розвитку організаційної культури закладів позашкільної освіти простежуються позитивні тенденції, оскільки на високий рівень «організаційного розвитку» вказали 75,7% працівників закладів, у яких вони працюють, і 69,7% респондентів зазначили високий рівень «організаційної зрілості». Позитивним показником також є визначення на низькому рівні критерію «проблемність організаційного розвитку», на який указало 82,5% працівників закладів позашкільної освіти, які взяли участь у дослідженні.

Далі проаналізуємо взаємозв’язок між рівнем розвитку показників організаційної культури й параметрами організаційної культури закладів позашкільної освіти.

У результаті проведеного дослідження виявлено статистично значущі відмінності між рівнем розвитку такого показника організаційної культури, як «проблемність організаційного розвитку», параметрами організаційної культури «дистанція влади» ( $p < 0,01$ ) і «маскулінність–фемінність» ( $p < 0,05$ ) закладів позашкільної освіти (табл. 3).

Таблиця 3  
Зв'язок між організаційним розвитком і рівнями розвитку параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти (у % від загальної кількості опитаних)

Параметри організаційної культури	Організаційна зрілість	Проблемність організаційного розвитку	Рівень організаційного розвитку
Дистанція влади	0,028	0,248**	-0,043
Прагнення уникнення невизначеності	-0,045	0,051	-0,059
Індивідуалізм–колективізм	0,040	0,122	-0,096
Маскулінність–фемінність	0,022	-0,125*	-0,055

\* -  $p < 0,05$ ;

\*\* -  $p < 0,01$ .

Результати нашого дослідження, що представлені в табл. 3, свідчать, що нами виявлено *негативний статистично значущий зв'язок між «проблемністю організаційного розвитку» та «дистанцією влади»* ( $r_s = 0,248$ ;  $p < 0,01$ ).

Суть такої закономірності полягає в тому, що з підвищенням рівня «проблемності організаційного розвитку» посилюється роль параметра «дистанція влади». Отже, якщо працівники не залучені до визначення цілей діяльності закладу та не беруть участі в прийнятті рішень, то це впливає на рівень авторитаризму стилю управління, що вказує на проблеми в організаційному розвитку закладів позашкільної освіти.

Водночас не виявлено статистично значущих зв'язків між «організаційною зрілістю», «рівнем організаційного розвитку» та «дистанцією влади», що, вочевидь, говорить про те, що ці показники не впливають на такий параметр організаційної культури, як «дистанція влади».

Також не констатовано жодних статистично значущих зв'язків між показниками організаційної культури закладів позашкільної освіти та такими параметрами організаційної культури, як «прагнення до уникнення невизначеності» й «індивідуалізм–

колективізм». Напевно, параметри організаційної культури «прагнення до уникнення невизначеності» й «колективізм–індивідуалізм» менш чутливі до впливу показників організаційного розвитку закладів позашкільної освіти.

Суміжно нами виявлено *позитивний статистично значущий зв'язок між «маскулінністю–фемінністю» та «проблемністю організаційного розвитку»* ( $r_s = -0,125$ ;  $p < 0,05$ ), що, ймовірно, можна пояснити впливом високого рівня організаційного розвитку закладів позашкільної освіти на посилення параметра «маскулінність–жіночність». Суть цієї закономірності, на наш погляд, говорить про те, що в закладах із високим рівнем організаційного розвитку посилюється «чоловіча» культура, а саме: незалежність дій, пріоритетність роботи, раціональні підходи в плануванні тощо.

Загалом можна говорити про позитивний вплив показників організаційного розвитку закладів позашкільної освіти на параметри організаційної культури.

Далі проаналізуємо відмінності між «зовнішніми» чинниками мезорівня закладів позашкільної освіти та параметрами розвитку організаційної культури (табл. 4).

Так, Л. Карамушкою в низці наукових досліджень [5; 10] також встановлено зв'язки між організаційно-функціональними характеристиками закладів освіти, зокрема загальної середньої, а саме: чинник «час існування організації» є «чутливим» до спільного впливу таких чинників, як: «тип навчального закладу» та «місце розташування навчального закладу», а чинник «кількість осіб, які працюють в організації» є «чутливим» до спільного впливу таких чинників, як: «тип навчального закладу» та «місце розташування навчального закладу».

**Результати дослідження** (табл. 4) демонструють *негативний статистично значущий зв'язок між типом закладу* ( $r_s = -0,249$ ;  $p < 0,01$ ), терміном його існування ( $r_s = -0,205$ ;  $p < 0,01$ ) та «дистанцією влади», тобто значний термін існування закладу та його тип збільшують показник параметра «дистанція влади». Також виявлено *позитивний статистично значущий зв'язок між кількістю працівників* ( $r_s = 0,132$ ;  $p < 0,05$ ) і кількістю дітей ( $r_s = 0,186$ ;  $p < 0,05$ ) та «дистанцією влади», що можна трактувати як зменшення

Таблиця 4

Зв'язок між «зовнішніми» чинниками мезорівня та рівнем розвитку параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти

Параметри культури	Тип закладу	Статус закладу	Термін існування	Кількість працівників	Кількість дітей
Дистанція влади	-0,249**	0,016	-0,205**	0,132*	0,186*
Прагнення уникнення невизначеності	0,134*	0,163**	0,036	0,132*	0,083
Індивідуалізм–колективізм	-0,025	0,183**	0,012	0,165**	0,209**
Маскулінність–фемінність	0,150*	0,066	-0,082	0,099	0,105

\* -  $p < 0,05$ ;

\*\* -  $p < 0,01$ .

впливу «дистанції влади» за умов наявності великої кількості працівників закладів позашкільної освіти та їхніх вихованців.

Відсутність статистично значущого зв'язку між статусом закладу й «дистанцією влади» говорить про те, що цей організаційно-функціональний чинник не впливає на такий параметр організаційної культури, як «дистанція влади».

Водночас виявлено *позитивний статистично значущий зв'язок* між типом закладу ( $r_s=0,134$ ;  $p<0,05$ ), його статусом ( $r_s=0,163$ ;  $p<0,01$ ) і кількістю працівників ( $r_s=0,132$ ;  $p<0,05$ ) та параметром «*прагнення до уникнення невизначеності*». Очевидно, тип закладу позашкільної освіти, його високий статус і значна кількість працівників впливають на збільшення рівня такого параметра організаційної культури, як «*прагнення до уникнення невизначеності*». Суть такої закономірності полягає в тому, що в організаціях з високим рівнем «уникнення невизначеності» керівники, як правило, концентруються на приватних питаннях і не люблять приймати ризикованих рішень та брати на себе відповідальність, хоча цей параметр абсолютно не залежить від терміну існування закладу позашкільної освіти та кількості дітей у ньому.

Щодо параметра «*індивідуалізм–колективізм*» встановлено *позитивний статистично значущий зв'язок* зі статусом закладу та кількістю працівників і дітей у ньому. Зі збільшенням кількості працівників ( $r_s=0,165$ ;  $p<0,01$ ) та вихованців ( $r_s=0,209$ ;  $p<0,01$ ) закладу, підвищенням статусу ( $r_s=0,183$ ;  $p<0,01$ ) зростає рівень вираженості параметра «*колективізм–індивідуалізм*». Водночас не виявлено статистично значущого зв'язку з типом закладу й терміном його існування (табл. 4). Напевно, це зумовлено тим, що заклади позашкільної освіти, зважаючи на специфіку роботи, незалежно від типу чи терміну свого існування, зорієнтовані на виконання індивідуальних завдань.

Також виявлено *позитивний статистично значущий зв'язок* ( $p<0,05$ ) між типом закладу та параметром організаційної культури «*маскуліність–фемініність*» ( $r_s=0,150$ ;  $p<0,05$ ). Водночас «*маскуліність–фемініність*», можливо, є нечутливою до впливу таких організаційно-функціональних чинників, як статус закладу, термін його існування та кількість працівників і дітей у ньому.

Загалом отримані дані свідчать, на наш погляд, про те, що організаційно-функціональні чинники мають достатній вплив на розвиток параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти.

**Висновки.** Отже, організаційній культурі закладів позашкільної освіти притаманна оптимальність розвитку всіх параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти, що свідчить про досить високий рівень комфортності перебування працівників у закладах позашкільної освіти, позаяк прослідковується тенденція до децентралізації влади, гнучкий стиль управління, стійка мотивація на досягнення цілей. Суперництво і конкуренція в закладах позашкільної освіти є позитивним явищем і відповідає специфіці діяльності закладів освіти такого типу.

У процесі дослідження встановлено, що «*внутрішні*» чинники мезорівня розвитку організаційної культури, які зумовлені організаційним розвитком закладів позашкільної освіти, істотно впливають на рівень розвитку типів організаційної культури, проте необхідно посилити *організаційний розвиток*, який позитивно впливає на формування типів організаційної культури закладів позашкільної освіти.

Виявлено низку позитивних статистично значущих зв'язків між «*зовнішніми*» чинниками мезорівня, які зумовлені організаційно-функціональними характеристиками закладів позашкільної освіти та рівнем розвитку параметрів організаційної культури закладів позашкільної освіти, зокрема позитивно впливають на розвиток таких параметрів організаційної культури, як «дистанція влади», «*прагнення уникнення невизначеності*», «*індивідуалізм–колективізм*», хоча «*маскуліність–фемініність*» є нечутливою до впливу таких організаційно-функціональних чинників, як статус закладу, термін його існування та кількість працівників і вихованців у ньому.

Водночас у дослідженні констатовано недостатній рівень розвитку таких показників, як «*прагнення невизначеності*» та «*індивідуалізм–колективізм*», на що керівникам закладів позашкільної освіти необхідно звернути увагу.

Загалом урахування результатів дослідження може сприяти, на нашу думку, розвитку організаційної культури закладів позашкільної освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баранова В.А. Оцінка типів і параметрів організаційної культури позашкільних навчальних закладів працівниками різного віку і статі. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2018. № 2(13). С. 7–15.
2. Баранова В.А. Психологічні чинники розвитку організаційної культури закладів позашкільної освіти : дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук : 19.00.10. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2020. 320 с.
3. Власов П.К. Психологія проектування організації на етапі задуму : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10. Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 564 с.
4. Вознюк А.В. Зв'язок між типами психологічної готовності керівників закладів освіти до управління педагогічними працівниками в освітніх округах та чинниками, які стосуються діяльності закладу освіти. *Організаційна психологія. Економічна психологія* : науковий журнал Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України та УАОППП / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. 2019. № 2–3 (17). С. 28–35.
5. Карамушка Л.М. Технологічний підхід у діяльності організаційних психологів: сутність та основні форми реалізації. *Педагогічна і психологічна наука в Україні* : зб. наук. праць ; у 5 т. Т. 2 : *Психологія, вікова фізіологія та дефектологія*. Київ : Пед. думка, 2012. С. 182–194.

6. Карамушка Л.М., Сняданко І.І. Психологія організаційної культури (на матеріалі промислових підприємств) : навчальний посібник. Київ–Львів, 2010. 222 с.
7. Клочко А.О. Психологія розвитку інноваційних стилів управління у менеджерів освітніх організацій : дис. на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук : 19.00.10. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2021. 574 с.
8. Креденцер О.В. Психологічна підготовка персоналу освітніх організацій до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості. *Організаційна психологія. Економічна психологія* : науковий журнал Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України та УАОППП / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. 2018. № 1(12). С. 89–98.
9. Мосякова І.Ю. Організаційно-педагогічні засади управління багатопрофільним позашкільним навчальним закладом : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Інститут педагогіки НАПН України, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького МОН України. Київ, 2018. 373 с.
10. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури : монографія / Л.М. Карамушка, О.С. Ковальчук, О.В. Креденцер, В.І. Лагодзінська, К.В. Терещенко та ін. ; за ред. Л.М. Карамушки. Київ : Педагогічна думка, 2015. 288 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10087/>
11. Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості : монографія / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко та ін. ; за ред. Л.М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 240 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712691/>
12. Шикер Л.В. Психологічні особливості активізації особистісного саморозвитку вчителів в умовах неформальної освіти : дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук : 19.00.07. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, Київ, 2020. 303 с.
13. Bollinger D., Hofstede G. Les differences des cultures organisatinelles. Paris, 1987. 103 p.

Мартиненко О. О.

аспірантка кафедри психології

Київського національного торговельно-економічного університету

## ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО ТА ПРОФЕСІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ФАКТОРІВ ОБРАННЯ МОЛОДІЮ ПРОФЕСІЇ ЕКОНОМІСТА

### PECULIARITIES OF MOTIVATIONAL AND PROFESSIONAL-INTELLECTUAL FACTORS OF YOUTH ELECTION OF THE ECONOMIST PROFESSION

У статті представлено узагальнені результати дослідження різних категорій обстежуваних за професійною спрямованістю економіст. За комплексом інформаційних методик встановлено особливості обрання професії на мотиваційному і професійно-інтелектуальному рівнях.

Попередній аналіз отриманих даних дав змогу виокремити за цими показниками найбільш суттєві й вагомі кореляційні зв'язки та факторні навантаження. Це дає підстави стверджувати про необхідність використання показників для діагностики детермінант обрання професії економіста за такими методиками, як «Мотиви обрання професії» В. Семиченко; «Визначення взаємозв'язку типу особистості зі сферою професійної діяльності» Дж. Холланда й «Емоційного інтелекту» Н. Холла.

Обстеженню підлягали першокурсники, бакалаври, магістри й експерти за економічним спрямуванням.

Встановлено загальні закономірності й особливості, які притаманні кожній окремій групі обстежуваних.

Доведено, що більшість показників мотиваційної, професійно-інтелектуальної сфер обстежуваних суттєво змінювалися в професіогенезі в бік зростання від низьких і середніх у першокурсників до переважно середніх у бакалаврів і до середніх і переважно високих у магістрів і високих в експертів. Такі результати свідчать про адекватне обрання професії економіста більшістю обстежуваних.

Визначено особливості детермінант обрання професії економіста, які виявляються в суттєвому впливі внутрішніх індивідуально й соціально значущих мотивів, разом із зовнішніми позитивними мотивами; на професійно-інтелектуальному рівні істотним виявився емоційний інтелект: емоційна обізнаність, самомотивація, розпізнання емоцій інших людей та управління своїми емоціями, а також такі важливі зв'язки особистості зі сферою професійної діяльності економіста як конвенціональний, інтелектуальний, реалістичний, заповзятливий.

**Ключові слова:** мотивація, професійно-інтелектуальний, фактори, економіст, молодь.

The article presents generalized results of research of different categories of surveyed economists by professional orientation. According to the set of information methods, the peculiarities of choosing a profession at the motivational and professional-intellectual levels are established.

Preliminary analysis of the obtained data made it possible to identify the most significant and significant correlations and factor loads according to these indicators. This gives grounds to argue about the need to use indicators to diagnose the determinants of choosing the profession of economist by such methods as: "Motives for choosing a profession" V. Semichenko; "Determining the relationship between personality type and professional activity" by J. Holland and "Emotional Intelligence" by N. Hall.

Freshmen, bachelors, masters and economic experts were surveyed.

The general regularities and features inherent in each separate group of subjects are established.

It is proved that most of the indicators of motivational, professional and intellectual spheres of the subjects significantly changed in professional genesis in the direction of growth from low and medium in freshmen to mostly middle in bachelors and to medium and mostly high in masters and high in experts. These results indicate an adequate choice of the profession of economist by the majority of respondents.

The peculiarities of the determinants of choosing the profession of economist which are manifested in the significant influence of internal individual and socially significant motives, together with external positive motives; At the professional intellectual level, emotional intelligence was essential: emotional awareness, self-motivation, recognizing other people's emotions and managing one's emotions, as well as such important personal connections with the economist's professional activity as conventional, intellectual, realistic, enterprising.

**Key words:** motivation, professional-intellectual, factors, economist, youth.

**Вступ.** Сучасні умови розвитку й реформування життєдіяльності нашого суспільства потребують докорінних змін традиційної системи професіогенезу в напрямі оптимального професійного самовизначення особистості з урахуванням внутрішніх механізмів її саморозвитку.

Неправильний, випадковий вибір професії призводить у майбутньому до небажаних наслідків: низької продуктивності праці; помилок і браку в роботі; незадоволення та пригніченого стану людини; економічних утрат на перенавчання

та перекваліфікацію. Натомість правильний і своєчасний вибір професії в подальшому вдвічі зменшує плинність кадрів, на 10–15% підвищує продуктивність праці, у 1,5–2 рази знижує вартість підготовки кадрів (Л. Карамушка, М. Корольчук, О. Креденцер, С. Максименко, А. Мазаракі, А. Кулаковська, Т. Кулаковський) [4; 8; 12].

Сьогодні система професійної орієнтації молоді потребує вдосконалення. Сучасна молодь не має достатньої інформації стосовно основних вимог, правил і потреб на ринку праці, низька поінформованість

щодо наявних видів професійної діяльності, недостатній рівень особистісної готовності до здійснення самостійного професійного вибору й подальшого розвитку за обраним фахом є основними детермінантами неправильного самовизначення індивіда в професійній діяльності, його невпевненості у власному професійному майбутньому [2, с. 227].

Відповідно до наведених статистичних даних, станом на 1 вересня 2021 року ситуація на сучасному ринку праці склалася так: професії економічного профілю є найбільшою за кількістю вакансій. Тому потрібно дослідити головні соціально-психологічні детермінанти, які впливають на процес вибору молоддю професії економіста.

**Мета статті:** за результатами емпіричного дослідження встановити особливості обрання професії за мотиваційним і професійно-інтелектуальним факторами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мотиваційну сферу обстежуваних ми вивчали за комплексом інформативних методик, а саме: «Мотивація вибору професії» (В. Семиченко) [8, с. 386–390], «Смисложиттєві орієнтації» (О. Леонтєва) [1, с. 456–463], «Діагностика емоційного інтелекту» [7, с. 324–329]. Загальна вибірка становить 206 осіб, із них – 170 студенти (першокурсники курс – 78, бакалаври – 52, магістри – 40) і 36 експертів – науково-педагогічні працівники, практики за фахом економіста зі стажем понад 5 років.

Показники кожних із п'яти факторів аналізуємо відповідно до представників кожної вибірки, після чого здійснюємо порівняльний аналіз між показниками груп.

За методикою «Мотиви вибору професії», встановлено, що внутрішні індивідуально значущі мотиви, внутрішні соціально значущі й зовнішні позитивні мотиви виражені на рівні низьких середніх значень (фактично 4,0–4,1 ст.). Інтерпретаційні значення становлять: 0–3 ст. – низькі показники, 4–6 ст. – середні, 7–10 ст. – високі [8, с. 386–390].

Внутрішні негативні значущі мотиви виражені на рівні високих показників ( $7,0 \pm 1,8$  ст.). Середній рівень внутрішніх значущих мотивів обрання професії економіста визначено в першокурсників, при цьому з'ясовано високий рівень зовнішніх негативних мотивів, що свідчить про певний когнітивний дисонанс. З одного боку, середньо виражені внутрішні індивідуально значущі мотиви вибору професій, а з іншого боку, суттєвий вплив зовнішніх негативних мотивів. Як правило, до останніх відносять вплив батьків на особистість шляхом тиску, покарання, осуду, або ситуацію, коли немає вибору, або така ж професія обрана друзями.

У представників бакалаврату спостерігаються свої особливості стосовно вибору професії економіста. Визначено, що внутрішні індивідуально значущі мотиви зафіксовано на рівні  $5,9 \pm 1,2$  ст., внутрішні соціально значущі мотиви – у межах  $6,6 \pm 1,2$  ст.

При цьому зовнішні негативні значущі мотиви спостерігаються на рівні  $5,0 \pm 0,8$  ст., зовнішні позитивні – на рівні  $6,1 \pm 1,2$  ст.

Отже, з'ясовано, що найнижчий рівень впливу на обрання професії в бакалаврів відмічено за показниками зовнішніх негативних мотивів ( $5,0 \pm 0,8$  ст.). Цей показник суттєво нижчий у порівнянні з внутрішніми індивідуально значущими й соціально значущими мотивами ( $5,9 \pm 1,2$  ст. і  $6,6 \pm 1,4$  ст.) та зовнішніми позитивними мотивами ( $6,1 \pm 1,2$ ), при  $p < 0,05$ .

Такі результати свідчать про те, що внутрішні позитивні мотиви вибору професії економіста суттєво переважають зовнішні негативні мотиви, хоча спостерігаються на межі верхніх показників середнього рівня за інтерпретацією показників методики ( $4,0 \pm 6,0$ ).

Особливості мотивації вибору професії економіста полягають у тому, що всі внутрішні індивідуально значущі показники мотивів зафіксовано на високому рівні ( $7,9$ – $8,0$  ст.).

Так, внутрішні індивідуально значущі й соціально значущі мотиви визначено на рівні ( $8,0 \pm 1,3$  ст. і  $8,1 \pm 1,5$  ст.), зовнішні позитивні мотиви –  $7,9 \pm 1,2$  ст. Водночас зовнішні негативні мотиви відмічено на рівні  $4,7 \pm 0,9$  ст., що суттєво відрізняється від показників внутрішніх мотивів на  $3,2$ – $3,4$  ст. ( $p < 0,05$ ).

Порівняльний аналіз мотивів вибору професії показав таке. Внутрішні індивідуально значущі мотиви суттєво зростають ( $P < 0,05$ ) від показників першокурсників ( $4,0 \pm 0,9$  ст.) до бакалаврів ( $5,9 \pm 1,2$ ), магістрів ( $8,0 \pm 1,3$  ст.) та експертів ( $9,4 \pm 0,6$  ст.).

Аналогічне зростання впливу на обрання професії спостерігається й за внутрішніми соціально значущими мотивами. Відповідно, у першокурсників цей показник на рівні  $4,1 \pm 0,6$  ст., бакалаврів –  $6,6 \pm 1,7$  ст., магістрів –  $8,1 \pm 1,4$ , експертів –  $9,3 \pm 0,7$  ст., при  $p < 0,05$ .

Така ж тенденція спостерігається й за показником зовнішніх позитивних мотивів. Відповідно, у групі 1 курсу –  $4,1 \pm 1,2$  ст., бакалаврів –  $6,1 \pm 1,2$  ст., магістрів –  $7,9 \pm 1,1$  ст., експертів –  $9,4 \pm 0,6$  ст.

Зовнішні негативні мотиви мають свої особливості. Так, найбільш вираженими ці мотиви спостерігаються в першокурсників ( $7,0 \pm 1,8$  ст.), а в інших представників обстежуваних груп цей показник досить стабільний у межах середніх значень ( $4,7$  ст. –  $5,0$  ст.) при  $p < 0,05$ .

Таким чином, за результатами порівняльного аналізу рівня вираженості мотивів обрання професії економіста встановлено, що загальною закономірністю є те, що з набуттям професійних компетентностей, досвіду роботи економістом суттєво зростає загальний показник вибору мотивів (від  $4,8 \pm 1,25$  ст. у першокурсників до  $5,9 \pm 1,23$  у бакалаврів, до  $7,2 \pm 1,18$  у магістрів і  $8,25 \pm 0,85$  в експертів) при  $p < 0,05$ .

За допомогою методики смисложиттєвих орієнтацій (далі – СЖО) О. Леонтєва в обстежуваних досліджувався рівень трьох базових СЖО – цілі в житті, інтерес та емоційне насичення життя й задоволеність самореалізацією, а також два аспекти – локус контролю життя й локус контролю «Я» [1, с. 456–463].



Порівняльний аналіз результатів обстеження представників кожної групи показав таке. Показники мети в житті першокурсників спостерігаються в межах середніх інтерпретаційних величин  $32,4 \pm 2,5$  б., які в подальших категоріях обстежуваних зростає. Так, у бакалаврів зростає до  $34,6 \pm 3,2$  б., магістрів – до  $36,9 \pm 3,6$  б., експертів – до  $38,9 \pm 3,6$  б. при  $p < 0,05$ .

Аналогічно зростають і показники процесу життя (від  $34,5 \pm 2,4$  б. у першокурсників до  $37,2 \pm 3,3$  б. в експертів при  $p < 0,05$ ).

Особливість задоволення самореалізацією полягає в тому, що в першокурсників показник вищий, ніж у бакалаврів, на  $2,7$  б. (при  $p < 0,05$ ), а в магістрів та експертів він вищий, ніж у бакалаврів, відповідно, на  $4,7$  і  $6,6$  б. Це свідчить про зниження СЖО в бакалаврів, що, можливо, пов'язано з труднощами вступу до магістратури або невдачами в пошуку робочого місця. Це підтверджується й нижчими показниками локус контролю «Я» і життя.

Таким чином, за порівняльним аналізом показників СЖО встановлено такі особливості. Показники мети в житті, процесу життя з оволодінням загальними та спеціальними компетентностями зростають від першокурсників до бакалаврів, магістрів, експертів.

Водночас задоволеність самореалізацією, відчуття «Я» господар життя й керованість життям виявилися суттєво нижчими в бакалаврів, ніж у першокурсників, магістрів та експертів. Це, очевидно, пов'язано з певними труднощами та невпевненістю щодо вступу до магістратури, невдачею пошуку роботи й переосмисленням своїх життєвих орієнтацій.

Такі висновки підтверджуються й загальним показником СЖО, який у першокурсників спостерігається на рівні  $145,6 \pm 2,5$  б., що на  $5,2$  б. менше ( $P < 0,05$ ), ніж у бакалаврів (фактично  $140,4 \pm 2,74$ ). При цьому загальний показник СЖО на  $22,0$  б. нижчий, ніж у магістрів, і на  $31,9$  б. нижчий, ніж у експертів, при  $p < 0,05$ .

Професійно-інтелектуальну сферу обстежуваних досліджували за такими методиками: «Визначення взаємозв'язків типу особистості й сфери професійної діяльності» за Дж. Холландом, «Емоційний інтелект» Н. Холла [7, с. 324–329]. Методика Дж. Холланда спрямована на визначення в кожного обстежуваного професійно важливих типологічних характеристик особливостей і властивостей, що відповідають професії, у якій особистість може досягти найбільших успіхів [1, с. 576–583].

За результатами порівняльного аналізу показників усіх представників з груп обстежуваних їх взаємозв'язків типу особистості зі сферою професійної діяльності економіста встановлено таке.

Так, показники реалістичного типу найнижчими виявилися в першокурсників ( $9,1 \pm 1,2$  б.) і спостерігаємо суттєво вищими в бакалаврів –  $11,0 \pm 0,8$  б., у магістрів –  $12,0 \pm 0,7$  б., в експертів –  $13,1 \pm 0,8$  б. при  $p < 0,05$  між кожною з груп.

Аналогічно змінювалися показники конвенціонального типу – від  $10,1 \pm 1,2$  б. у першокурс-

ників, до  $11,2 \pm 0,8$  б. у бакалаврів –  $11,0 \pm 0,8$  б., до  $12,4 \pm 0,5$  у магістрів і до  $13,4 \pm 0,5$  в експертів. Показники інтелектуального типу в першокурсників зафіксовано на рівні  $8,0 \pm 1,3$  б. При цьому в бакалаврів і магістрів вони істотно не відрізняються –  $10,1 \pm 0,1$  б.,  $1,05 \pm 0,9$  б., але є суттєво вищими, ніж у групі першокурсників, і нижчими, ніж у групі експертів ( $12,9 \pm 1,1$  б.) при  $p < 0,05$ .

Показники соціального типу змінюються з такою ж закономірністю: у першокурсників –  $8,0 \pm 0,9$  б., у бакалаврів і магістрів практично однакові показники – відповідно  $9,3 \pm 0,7$  б і  $9,8 \pm 1,2$  б., в експертів цей показник суттєво вищий, ніж у першокурсників, бакалаврів і магістрів, а в першокурсників, відповідно, нижчий показник, ніж у всіх інших категорій обстежуваних (при  $p < 0,05$ ).

Показники за шкалою заповзятливого типу визначено на рівні ( $8,1 \pm 1,2$  б.) у першокурсників і в подальшому цей показник суттєво зростає в порівнянні з даними попередньої групи обстежуваних. Так, у групі бакалаврів він дорівнює  $10,1 \pm 0,7$  б., у магістрів –  $11,8 \pm 0,9$  б., в експертів –  $13,0 \pm 0,9$  б. при  $p < 0,05$ . Відмінність показників за шкалою артистичного типу полягає в тому, що він суттєво вищий в експертів –  $10,7 \pm 0,2$  б., у порівнянні з першокурсниками, бакалаврами ( $9,0 \pm 1,2$  б.) і магістрами ( $9,4 \pm 0,7$  б.) при  $p < 0,05$ .

Загальна оцінка взаємозв'язків типу особистості зі сферою професійної діяльності економістів має свої особливості. Вона зростає з набуттям загальних і спеціальних компетентностей і спостерігається в першокурсників і бакалаврів на середньому рівні, відповідно,  $9,06 \pm 1,3$  б. і  $10,01 \pm 0,86$  б. при  $p < 0,05$ . У магістрів загальний показник ( $11,08 \pm 0,98$  б.) вищий, ніж у першокурсників і бакалаврів, але нижчий, ніж в експертів ( $12,48 \pm 0,74$  б.), при  $p < 0,05$ .

Таким чином, за результатами порівняльного аналізу показників взаємозв'язків типу особистості зі сферою професійної діяльності економістів встановлено такі закономірності. Найбільш вираженими виявилися показники конвенціонального й реалістичного типів обстежуваних, що свідчить про відповідність професії економіста, саме в цій галузі особистість досягає найбільших успіхів.

Інша закономірність полягає в тому, що професійно важливі особливості, властивості й компетентності набувають суттєвого розвитку в професіогенезі, про що свідчать суттєві відмінності як окремих взаємозв'язків за шкалами, так і загальної оцінки, що істотно зростають від показників групи першого курсу до бакалаврату, магістратури, експертів.

Третя особливість полягає в тому, що експертів, як досвідчених фахівців-економістів, вираженість усіх взаємозв'язків типів особистості й сфери професійної діяльності економістів суттєво та позитивно відрізняється від інших категорій обстежуваних, що зумовлює плідну реалізацію в економічній сфері діяльності.

Аналіз за методикою «Емоційний інтелект» Н. Холла дає змогу визначити його рівень. На думку багатьох авторів, емоційний інтелект розглядається

як здатність розумових, особистісних та емоційних властивостей особистості усвідомлювати свій емоційний стан і керувати як своїм емоційним станом, так й оточуючих і використовувати такі компетентності, знання й навички, які розглядаються як розумові здібності, здатності виявляти проблеми, вирішувати їх, і це дає змогу стверджувати, що рівні емоційного інтелекту визначає ймовірність життєвого та професійного успіху [7, с. 324–329].

За порівняльним аналізом складників емоційного інтелекту обстежуваних досліджено таке.

Так, емоційна обізнаність як показник емоційного інтелекту найменше вираженою виявилася в першокурсників ( $7,0 \pm 2,3$  б.), що суттєво нижче в порівнянні з бакалаврами ( $9,1 \pm 1,2$  б.), магістрами ( $12,7 \pm 1,4$  б.), експертами ( $16,7 \pm 1,3$  б.) при  $p < 0,05$ .

Високий і середній рівні емоційної обізнаності в експертів, магістрів і бакалаврів дають змогу констатувати, що обстежувані досить добре обізнані з власними емоціями й можуть діяти в адекватному взаємозв'язку з власним внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань.

Стосовно управління своїми емоціями, то високий рівень визначено в експертів ( $15,5 \pm 1,6$  б.), середній рівень – у магістрів ( $12,4 \pm 1,9$  б.), бакалаврів ( $9,8 \pm 1,9$  б.), низький рівень – у першокурсників ( $6,7 \pm 2,1$  б.) при  $p < 0,05$ .

Показник самомотивації найбільш виражено в експертів ( $16,3 \pm 1,9$  б.) і магістрів ( $14,9 \pm 1,8$  б.). Водночас самомотивація в бакалаврів і першокурсників суттєво нижча, відповідно  $7,4 \pm 1,3$  б. і  $6,9 \pm 2,0$  б., при  $p < 0,05$ .

За шкалою емпатії особливістю є те, що цей показник у першокурсників ( $14,3 \pm 1,2$  б.) і бакалаврів ( $14,0 \pm 1,1$  б.) виявився суттєво вищим (при  $p < 0,05$ ) у порівнянні з магістрами ( $11,0 \pm 1,9$  б.) та експертами ( $10,5 \pm 1,4$  б.). Рівень показника розпізнання емоцій інших людей на високому рівні спостерігається тільки в експертів ( $16,2 \pm 1,8$  б.), на середньому рівні – у магістрів ( $13,4 \pm 2,1$  б.) і бакалаврів ( $10,4 \pm 1,8$  б.), на низькому рівні – у першокурсників ( $6,2 \pm 2,3$  б.). При цьому відмінності між показниками кожної з груп обстежуваних істотні ( $p < 0,05$ ).

Таким чином, за результатами порівняльного аналізу показників рівня емоційного інтелекту в обстежуваних встановлено таке.

У першокурсників визначено високий рівень емпатії як складника емоційного інтелекту. Вони здатні усвідомлювати емоційний стан іншої людини, проникатися ним, співчувати, переживати, прийти на допомогу, надати підтримку. За іншими складниками емоційного інтелекту в першокурсників спостерігається низький рівень вираженості показників. Так, низький рівень емоційної обізнаності свідчить про те, що обстежувані мало усвідомлюють власний емоційний стан і їм важко діяти у взаємозв'язку зі своїм внутрішнім світом, почуттів і бажань.

Низький рівень самомотивації вказує на наявність у більшості опитуваних труднощів у контролі за своїми емоціями й поведінкою. Показники складника емоційного інтелекту щодо управління сво-

їми емоціями в першокурсників теж виявилися на низькому рівні, що свідчить про виражену емоційну ригідність, низький рівень розуміння своїх емоцій і вміння управляти своєю емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу й синтезу.

Низький рівень складника емоційного інтелекту щодо розпізнання емоцій інших людей у першокурсників виявляється в тому, що їм важко розпізнавати й оцінювати емоційні стани оточення.

Отже, низькі результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту першокурсників за 4 складниками з 5 свідчать про необхідність надання психологічної допомоги цій категорії обстежуваних.

У групі бакалаврів спостерігається високий рівень емпатії при низькому рівні самомотивації. Це виявляється у співпереживанні, проникненні в суб'єктивний світ іншої людини та готовності надати допомогу, підтримати. Водночас їм важко контролювати власні емоції й використовувати їх для покращення взаємодії. Окрім того, у групі бакалаврів спостерігаються середні інтерпретаційні значення щодо управління своїми емоціями, що сприяє тому, що для обстежуваних притаманні середньо виражена здатність управління своїми емоціями на основі інтерпретаційного аналізу й синтезу. Середній рівень емоційної обізнаності свідчить, що обстежувані в цілому обізнані з власними емоційними станами та можуть їх диференціювати.

У групі магістрів усі складники емоційного інтелекту суттєво вищі в порівнянні з першокурсниками й бакалаврами, але нижчі, ніж в експертів.

Установлено, що в групі магістрів на високому рівні спостерігається такий складник емоційного інтелекту, як самомотивація, що свідчить про суттєво виражені можливості ефективно контролювати власні емоції й використовувати це для взаємодії з іншими людьми. На середньому рівні визначено показники інших 4 складників емоційного інтелекту. Розпізнання інших емоцій в обстежуваних цієї групи достатньо виражені, вони спроможні розпізнавати почуття й емоції інших людей і впливати на них. Щодо емоційної обізнаності, то можна стверджувати, що обстежувані добре обізнані з власними емоційними станами й можуть їх диференціювати. Середній рівень емпатії як складника емоційного інтелекту виявляється в тому, що для магістрів (за інтерпретацією авторів) такий критерій характеризує їхню певну епізодичну «сліпоту» до почуття й думок інших.

Особливістю емоційного інтелекту в експертів виявилось те, що в 4 із 5 складників спостерігаються на високому рівні, 1 – на низькому.

Високий рівень емоційної обізнаності свідчить, що обстежувані дуже добре обізнані з власними емоційними станами, можуть ефективно діяти у взаємозв'язку зі своїми почуттями й бажаннями. При цьому високий рівень самомотивації свідчить про вміння ефективно контролювати свої емоції, використовувати це для покращення взаємодії з іншими. Окрім того, експертам притаманні високий рівень розпізнавання почуттів та емоцій інших

людей, здатність ефективно впливати на їхній емоційний стан, а також завдяки розвиненості емоційної обізнаності вміння розуміти свої емоційні стани й управляти емоційною сферою.

Щодо інтегрального показника емоційного інтелекту, то він указує на середній рівень вираженості його в першокурсників (тільки за рахунок високого рівня емпатії), у магістрів за рахунок низького рівня самомотивації, що потребує психологічної допомоги цим категоріям обстежуваних. У магістрів інтегральний показник емоційного інтелекту спостерігається в достатньо й суттєво виражених середніх інтерпретаційних характеристиках, в експертів визначено високий рівень таких складників емоційного інтелекту, як емоційна обізнаність, самомотивація, розпізнання емоцій інших та управління своїми емоціями при середній вираженості емпатії. Указані особливості складників емоційного інтелекту формують високий рівень інтегрального показника емоційного інтелекту фахівців-економістів, що зумовило обрання професії економіста й досягнення високого рівня професійного зростання.

Таким чином, за результатами аналізу професійно-інтелектуальної сфери особистості встановлено загальні закономірності, які полягають у такому:

- у професіогенезі відмічено позитивну динаміку професійно значущих властивостей, що підтверджується низьким рівнем взаємозв'язків обстежуваних зі сферою професійної діяльності економіста в першокурсників, покращенням до середніх і високих рівнів у бакалаврів і магістрів і досягнення найвищих показників в експертів. Такі позитивні зміни стосуються реалістичного, конвенціонального й заповзятливого типів зв'язків обстежуваних зі сферою професійної економічної діяльності, а також окремих складників та інтегрального показника емоційного інтелекту (емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, розпізнавання емоцій інших людей);

- нижчий рівень професійно-інтелектуальних показників у першокурсників порівняно з іншими категоріями обстежуваних свідчить про необхідність розвитку професійно важливих якостей і властивостей: реалістичності й конвенціональності взаємозв'язків зі сферою професійної діяльності в галузі економіки, складників емоційного інтелекту;

- у представників освітнього рівня «бакалавр» визначено низький рівень самомотивації, що потребує цілеспрямованої психологічної допомоги;

- високий рівень усіх професійно-інтелектуальних важливих якостей експертів і середній із тенденцією до високих у магістрів свідчить про суттєву значимість у професійній діяльності економіста таких взаємозв'язків типів особистості зі сферою професійної діяльності, як конвенціональний, реалістичний, заповзятливий, інтелектуальний, а також таких складників емоційного інтелекту, як емоційна обізнаність, самомотивація, розпізнання емоцій інших, управління своїми емоціями.

**Висновки.** За результатами дослідження всіх категорій обстежуваних за професійною спрямованістю економіста за комплексом інформативних методик, встановлено особливості обрання професії на мотиваційному, професійно-інтелектуальному рівнях.

Попередній аналіз отриманих даних дав змогу виокремити за цими показниками найбільш суттєві й вагомні кореляційні зв'язки та факторні навантаження. Це дає підстави стверджувати про необхідність використання показників для діагностики детермінант обрання професії економіста за такими методиками, як «Мотиви обрання професії» В. Семиченко; «Визначення взаємозв'язку типу особистості зі сферою професійної діяльності» Дж. Холланда, «Емоційного інтелекту» Н. Холла.

Установлено загальні закономірності й особливості, які притаманні кожній окремій групі обстежуваних.

Доведено, що більшість показників мотиваційної, професійно-інтелектуальної сфер обстежуваних суттєво змінювалися в професіогенезі в бік зростання від низьких і середніх у першокурсників до переважно середніх у бакалаврів і до середніх і переважно високих у магістрів і високих в експертів. Такі результати свідчать про адекватне обрання професії економіста більшістю обстежуваних.

Визначено особливості детермінант обрання професії економіста, які виявляються в суттєвому впливі внутрішніх індивідуально й соціально значущих мотивів разом із зовнішніми позитивними мотивами; на професійно інтелектуальному рівні істотним виявився емоційний інтелект: емоційна обізнаність, самомотивація, розпізнання емоцій інших людей та управління своїми емоціями, а також такі важливі зв'язки особистості зі сферою професійної діяльності економіста, як конвенціональний, інтелектуальний, реалістичний, заповзятливий.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бодров В.А. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Москва : ПЕР СЭ, 2003. 768 с.
2. Гудименко К.М. Професійне самовизначення старшокласників як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. Т. 2. № 46. С. 227–232.
3. Калюжна І.П. Теоретичний аналіз психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2017. № 74. С. 350–359.
4. Карамушка Л.М., Худякова Н.Ю. Мотивація підприємницької діяльності : монографія. Київ-Львів : Сполом, 2011. 208 с.
5. Карамушка Л.М., Москальов М.В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія. Київ-Львів : Сполом, 2011. 216 с.

6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
7. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу : методичний посібник / О.М. Кокун, І.О. Пішко та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
8. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору : навчальний посібник для слухачів та студ. вузів. Київ : Ніка-Центр, 2010. 532 с.
9. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах. Київ : Ніка-Центр, 2010. 580 с.
10. Креденцер О.В. Психологія розвитку підприємницької активності персоналу освітніх організацій : монографія. Київ : Логос, 2019. 320 с.
11. Максименко С.Д. Метод дослідження особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 7. С. 1–8.
12. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навчальний посібник / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. 720 с.
13. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики : навчальний посібник для студ. ВНЗ. Київ : Слово, 2009. 464 с.
14. Психологічне забезпечення професіогенезу фахівців торгівлі і сфери послуг : монографія / за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. 532 с.
15. Психологія професійного самовизначення особистості : монографія / М.С. Корольчук, Ю.В. Дроздова, В.М. Корольчук, В.І. Осьодло, А.М. Сипливий ; за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 280 с.
16. Abduelkarem A., Hamrouni A. The choice of pharmacy profession as a career: uaeexperience. *Asian J Pharmclinres*. 2016. Т. 9. № 4. Р. 1–7.
17. Competitive properties of trading companies managers / M. Korolchuk, V. Korolchuk, S. Myronets, S. Boltivets, I. Mostova. ISSN: 2237-0722. 2021. Vol. 11 № 2. Received: 07.03.2021 – Accepted: 10.04.2021. URL: <http://revistageintec.net/index.php/revista/article/view/1727/1107>
18. Tamm A., Tulviste T. Brief report: Value priorities of early adolescents. *Journal of Adolescence*. 2014. № 37(5). P. 525–529.

## ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.99

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.24>

Чуніхіна С. Л.

кандидат психологічних наук,  
заступник директора з науково-методичної роботи  
Інституту соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України

## ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

## ETHICAL PRINCIPLES FOR POLITICAL PSYCHOLOGIST

У статті проаналізовано специфічні етичні умови діяльності політичного психолога: двоїстий характер відносин із клієнтом, особливості асиметрії влади в стосунках із клієнтом, публічний характер політичних відносин тощо. Систематизовано опис етичних дилем у роботі сучасного політичного психолога, які, зокрема, походять з узагальнених конфліктів між інтересами суспільства загалом та інтересами окремих політичних груп чи гравців, залучених до перерозподілу владних ресурсів. На цій основі обґрунтовано необхідність розроблення окремого етичного кодексу діяльності політичного психолога в Україні та окреслено його основні тематичні напрями. Представлено результати експертного опитування (N = 79) щодо етики політичного психолога. Виокремлено етичні питання, щодо яких у професійному співтоваристві вже сформований або може бути сформований стійкий консенсус, та питання, які розколюють думку фахівців чи демонструють високий ступень невизначеності, тому потребують першочергового врегулювання. Зокрема, показано, що 48% опитаних погоджуються з необхідністю розробки окремого етичного кодексу для регулювання діяльності психологів у політичній сфері, а 42% вважають, що такий кодекс не потрібен, достатньо загальних етичних засад; 56% опитаних вважають, що вимоги конфіденційності для політичного психолога є такими ж, як для будь-якого психолога, 37% упевнені, що перелік умов для порушення конфіденційності є розширеним, якщо робота психолога зачіпає інтереси суспільства. Найбільш суперечливим виявилось ставлення до правомірності складання політичним психологом на запит ЗМІ психологічного портрета політика чи можновладця з метою подальшого оприлюднення такої інформації: 32% експертів упевнені, що така інформація має бути публічною, 20% вважають, що це можна робити лише за умов, якщо фахівець міг здійснити психологічну діагностику в безпосередньому контакті з об'єктом дослідження, 33% виступають проти цього взагалі.

**Ключові слова:** етичний кодекс, етична дилема, політична психологія, професійна діяльність, політико-психологічна експертиза.

The article analyzes the specific ethical conditions of a political psychologist's activity: the dual nature of the relationship with the client, the asymmetry of power in relations with the client, the public nature of political relations, and more. The author describes some common ethical dilemmas in the political psychologist's activity, which, in particular, originate from generalized conflicts between the interests of society as a whole and the interests of peculiar political groups or actors involved in the redistribution of power resources. On this ground, the need to develop a separate code of ethics of a political psychologist in Ukraine is substantiated, and its main thematic areas are outlined. The results of an expert survey (N = 79) on the ethics of a political psychologist are presented. While some ethical issues meet a stable expert consensus or possibility to form the sort of accordance. However, another one splits the expert's opinion or shows a high degree of uncertainty, and therefore needs to be addressed as a matter of priority are singled out. In particular, 48% of respondents support developing a separate code of ethics to regulate psychologists' activities in the political sphere. 42% believe that such a code is not required because general ethical principles are enough. 56% of respondents believe that the requirements for confidentiality for a political psychologist are the same as for any psychologist. 37% believe that the number of conditions for breach of confidentiality should be expanded if the work of a psychologist affects the interests of society. The most contradictory was the attitude of a political psychologist to compile a psychological portrait of a politician or a powerful person at the request of the media in order to further disclose such information: 32% of experts believe that such information should be public, 20% believe that it can be done if specialist had direct contact with the object of study only, 33% object to this at all.

**Key words:** code of ethics, ethical dilemma, political psychology, professional activity, political-psychological expertise.

Перший підхід до формулювання етичних засад діяльності психологічної спільноти в Україні здійснено в 1990 році, коли рішенням І Установчого з'їзду Товариства психологів України ухвалено Етичний кодекс психолога з метою формування умов «високопрофесійної, гуманної, високоморальної діяльності психологів» та сприяння «більш успішному здійсненню психологами своєї професійної діяльності» [3]. Кодекс складається із 7 розділів, які регулюють такі аспекти діяльності психолога, як відпові-

дальність, компетентність, захист інтересів клієнта, конфіденційність, етичні правила психологічних досліджень, кваліфікована пропаганда психології та професійна кооперація. У 2021 році Національною психологічною асоціацією України ухвалено свій варіант Етичного кодексу психолога, який складається з 6 розділів: загальні принципи, етичні принципи (зокрема, відповідальність та компетентність), етичні норми у взаємовідносинах із клієнтом (зокрема, конфіденційність), етичні особливості

дистанційної / електронної практичної допомоги (е-консультування), етика психологічних досліджень та прикінцеві положення [4]. Хоча у своїй базі етичні вимоги до психологічної діяльності не зазнали кардинальних змін, зіставлення цих двох текстів дає уявлення про те, наскільки за ці 30 років змінилося, ускладнилося українське суспільство і, відповідно, умови професійної діяльності.

Масштаб і динаміка суспільних змін є серйозним приводом поставити питання про те, як змінилися чи мали б змінитися етичні вимоги до діяльності психологів у сфері політики, якби вони були сформульовані. Одна з небагатьох відомих нині спроб оформити етичні засади роботи політичних психологів у вигляді окремого кодексу датується 2005 роком і належить російському психологу Олександрю Юр'єву [7]. З огляду на різкий консервативний розвиток, зроблений російською політикою з тих часів, запропонована версія етичного кодексу нині виглядає дещо старомодною, спрощеною і тенденційною. Зокрема, широкий спектр професійних відносин у сфері політики в кодексі Юр'єва зводиться лише до «дослідження, проектування, формування та експлуатації психологічних конструкцій влади». Закономірним наслідком звуженого розуміння політики стає розподіл потенційних клієнтів політичного психолога на «суб'єктів політики» (лідерів політичних рухів, державних діячів та інших осіб, які утворюють та застосовують політичну владу) та «об'єктів політики» (людей і спільнот, які реагують на застосування влади). Функція політичного психолога у такому разі зводиться лише до дослідження особливостей застосування влади суб'єктами політики та реакцій на таке застосування в об'єктів політики (у вигляді змін психічних станів та поведінки). Таким чином, замість визначення принципів та засад урегулювання конфліктів інтересів, які є неодмінним наслідком політичних відносин, цей кодекс постулює умови для розв'язання таких конфліктів на користь однієї зі сторін (суб'єкта політики) майже за замовченням.

Подібна інтерпретація предмета і завдань політико-психологічної науки різко контрастує, зокрема, з представленим також у 2005 році баченням політичної психології Миколою Слюсаревським, тоді – президентом Асоціації політичних психологів України. Він стверджує про необхідність розвитку політичної психології на засадах не звуження її тематичного фокусу, а «поглиблення, сходження до сутності явищ, які вивчаються» [6, с. 6]. І оскільки «історія розвитку політичних відносин і є не чим іншим, як поступовим природошуванням суб'єктності», предметом політичної психології мають бути саме «закономірності становлення та функціонування індивідів, груп і спільнот як суб'єктів політики» [там само].

За дивним збігом обставин у тому ж 2005 році Міжнародним товариством політичної психології був виданий документ «Етика і мораль», яким санкціоновано створення Комітету з етики і моралі з метою проведення досліджень етичних засад діяльності людини, «починаючи від альтруїзму

та співпраці на одному кінці морального континууму до байдужості, відсторонення, упередженості, дискримінації, етнічного насильства та геноциду на іншому кінці, з особливим акцентом на психологічних механізмах та походження всіх форм поведінки, пов'язаних з етикою та мораллю» [12]. Незважаючи на те, що протягом наступних років до документа вносилися поправки та доповнення, він залишається скоріше спробою вивести фахівців у галузі політичної психології з-під впливу етичних дилем, утримати їх у статусі стороннього спостерігача, ніж дати чіткі рекомендації щодо численних рішень, які політичним психологам доводиться ухвалювати в умовах етичної невизначеності чи конфлікту.

Недосконалість згаданих спроб визначити етичні засади діяльності політичних психологів окремим кодексом яскраво висвітлює той факт, що політика як сфера застосування професійних знань і вмінь психологів має істотну специфіку і що визначення загальних етичних засад психологічної діяльності не зовсім достатньо для того, щоб охопити всі суттєві та значущі аспекти діяльності фахівців у галузі політичної психології.

Отже, **мета статті** – обґрунтувати необхідність розроблення етичного кодексу діяльності політичного психолога в Україні та окреслення його основних тематичних напрямів.

**Аналіз останніх досліджень.** Необхідність визначення етичних засад діяльності політичних психологів України у вигляді окремого кодексу, маніфесту чи простого переліку виходить із кількох причин.

Перша причина полягає в специфіці політики як сфери діяльності, яка є предметом постійних моральних суджень та оцінок. Це пов'язано з асиметрією владно-підвладних відносин, яка має, зокрема, моральний вимір, де право на домінування часто асоціюється з морально дефектною позицією («політика – брудна справа»), а підпорядкована позиція («скромність прикрашає») – з чеснотою [1]. У той самий час етичні оцінки політичних процесів та подій конструюються, принаймні в українській культурній традиції, на тлі глибоко неоднозначного, морально амбівалентного сприймання влади. Саме владній позиції адресовані надії на задоволення суспільних потреб та інтересів, тому влада та її інститути набувають «в очах підданих вигляд сильних, ефективних, психологічно привабливих» [1, с. 430]. Також варто зазначити, що залежно від значного мобілізуючого потенціалу питання етики і моралі обіймають вагомому частину змісту політики. Політичні діячі охоче ініціюють боротьбу з моральними вадами суспільства, очікуючи в такий спосіб здобути підтримку своєї політики в загалом і аморальних її складників зокрема. Однак замість одностайно схвальної реакції з боку суспільства «моральна політика» частіше актуалізує приховані в ньому ціннісні конфлікти [16]. Зрештою, в політичній діяльності постійно порушуються питання правди і неправди. Так, політика – це динамічна рівновага між частковою правдою, праведною неправдою («брехнею для блага»)

та брехнею в чистому вигляді. Отже, входячи у простір політичного, психолог змушений мати справу з численними етичними дилемами, які він не може розв'язати через їх іманентний характер. Ці етичні дилеми суттєво відрізняються від тих, що виникають у клінічній або інших видах психологічної практики та підлягають урегулюванню в професійних етичних кодексах. Тому друга причина необхідності розробки окремого етичного кодексу для політичних психологів полягає у специфіці етичних дилем, із якими вони стикаються в професійній діяльності. За результатами опитування понад 1 300 членів Американської психологічної асоціації показано, що етичні дилеми, які найбільше турбують членів професійної спільноти, стосуються питань конфіденційності (18%), подвійних або конфліктних стосунків (17%), джерел фінансування та сетингу (14%) [17]. Ці проблеми, безумовно, актуальні для політико-психологічної практики. Серед 23 категорій етично складних ситуацій, визначених за результатами опитування членів АПА, не знайшлося тих, які б відповідали змісту специфічних етичних конфліктів, із якими зіштовхуються сучасні консультанти у сфері політичної психології і які їх найбільше непокоять. У тематичній літературі обговорюються кілька типів таких етичних конфліктів.

По-перше, це проблеми, пов'язані з етикою політичних комунікацій та професійним внеском консультантів у розвиток таких комунікаційних умінь, які дають політичним діячам змогу ухилитися від відповідей на суспільно важливі запитання: маніпулятивних технік, резонерських інтерпретацій, токсичних прийомів (газлайтинг, тролінг тощо) [8]. По-друге, це готовність психологів у публічному інформаційному просторі транслювати інформацію (у вигляді експертних коментарів, блогів, публіцистичних виступів), яка ґрунтується на даних емпіричних наукових досліджень, а не їхніх особистих політичних переконаннях, або проводити чітку межу між одним та іншим [6; 15]. По-третє, це необхідність ухвалювати рішення щодо етичності використання інформації, доступної психологам через їх професійну підготовку щодо можливих слабких чи вразливих сторін особистості опонентів / конкурентів у політичній боротьбі або конкурентів клієнта, конфіденційності у відносинах політичного психолога з клієнтом [14]. По-четверте, це конфлікт між особистими переконаннями психолога та професійними завданнями, які він має виконувати згідно з контрактом [там само]. По-п'яте, це обмеженість технологічного інструментарію для розв'язання нагальних потреб спільнот, із якими професійно співпрацюють психологи [6; 10]. Безумовно, це далеко не повний перелік етичних дилем і конфліктів у діяльності політичних психологів та консультантів у просторі сучасної політики. Однак більшість із них, як можна побачити, пов'язані з етикою політичної конкуренції чи боротьби за владу, яка походить з узагальнених конфліктів між інтересами суспільства загалом та інтересами окремих політичних груп чи гравців, залучених до перерозподілу владних ресурсів [9; 13].

З цього випливає фундаментальна особливість професійної етики політичного психолога, яка стосується умов його контракту з клієнтом (клієнтами). Загальні етичні засади діяльності психолога виходять із прямолінійного та однозначного характеру його відносин із клієнтом. Такі відносини є:

- приватними (зачіпають інтереси лише однієї особи, якщо це не оговорено особливими умовами контракту);

- асиметричними (передбачається, що можливості психолога позитивно чи негативно вплинути на обставини життя клієнта є істотно більшими, ніж навпаки; психолог має більше влади відповідальності щодо клієнта) [3; 4; 11].

Контракт політичного психолога з клієнтом такої прямолінійності не має, він є двоїстим чи двозначним за своєю суттю. Такі професійні взаємини не є приватними в тому сенсі, як це можливо в інших сферах психологічної практики, політика є сферою публічних відносин. Друга принципова відмінність полягає в тому, що асиметричність влади всередині такого контракту є або значно менш вираженою, або має зворотний характер: клієнти політичних психологів часто мають більше влади (реальної чи символічної), тому питання потенційної шкоди, яка може бути завдана одній зі сторін цих професійних відносин, мусить мати певні застереження для захисту інтересів як клієнта, так і психолога. Третя важлива особливість контракту стосується подвійної ролі консультантів: вони самі виступають у ролі клієнтів або потенційних клієнтів тієї політики, яка проводиться чи буде проводитися їхніми теперішніми наймачами. Проблема подвійного рольового статусу психолога (як професіонала і як громадянина) може бути повністю знятою в контракті з клієнтом лише за умови їхньої належності до різних доменів громадянства.

Отже, нині існує очевидна потреба в етичному врегулюванні професійної діяльності психологів у просторі політики на основі окремого етичного кодексу.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

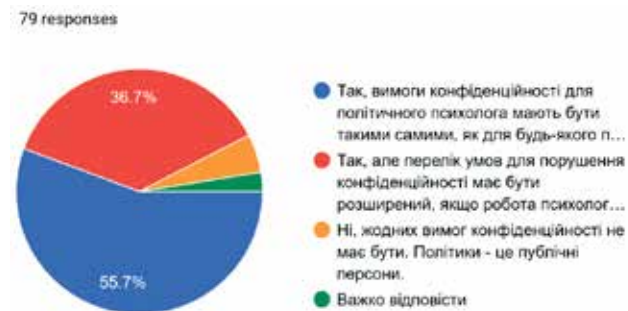
Для попереднього визначення переліку та ступеня актуальності етичних дилем, із якими стикаються в роботі професіонали в галузі політичної психології в Україні та окреслення напрямів розробки проекту Етичного кодексу політичного психолога, проведено експерте опитування методом анонімного онлайн-анкетування за розробленим авторкою опитувальником, який складався із 17 запитань (12 тематичних і 5 – на з'ясування соціально-демографічних даних), зокрема двох відкритих. В опитуванні взяли участь 48 жінок і 31 чоловік, зайнятих у сфері практичної психології, політичного консалтингу, академічної діяльності, медіа. Понад 6% опитаних мають ступінь доктора наук, 44,3% – доктора філософії (кандидата наук), 36% – магістра, 10% – бакалавра. 30% опитаних є членами Асоціації політичних психологів України. Опитування проводилося з 30 вересня до 11 листопада 2021 року.

Результати опитування дають змогу виокремити етичні питання, щодо яких у професійному



співтоваристві вже сформований або може бути сформований стійкий консенсус, та питання, які розколюють думку фахівців чи демонструють високий ступень невизначеності, тому потребують першочергового врегулювання. Думки експертів розділилися щодо головного питання – необхідності створення окремого етичного кодексу для регулювання діяльності психологів в політичній сфері: 48% вважають, що такий кодекс безумовно потрібен, 42% – що не потрібен, а достатньо загальних етичних засад. Зокрема, це стосується умов конфіденційності у роботі з клієнтом, якщо в ролі клієнта виступають публічні суб'єкти (політики чи політичні партії): 56% опитаних вважають, що вимоги конфіденційності для політичного психолога є такими ж, як для будь-якого психолога. У той самий час понад третина експертів (37%) упевнені, що перелік умов для порушення конфіденційності має розширений, якщо робота психолога зачіпає інтереси суспільства.

Чи має політичний психолог дотримуватися вимог конфіденційності у роботі з політиком або політичною партією?



Понад половина опитаних (59,5%) вважають, що політичний психолог не може використовувати свої знання та вміння з метою маніпулятивного впливу на третю сторону в інтересах замовника, оскільки це професійне зловживання. А якщо йдеться про професійне зловживання політичного психолога з метою завдання моральної або іншої шкоди третій стороні в інтересах замовника, то це вважають неприйнятним понад 82% респондентів.

Чи може політичний психолог використовувати свої знання та вміння з метою завдання моральної або іншої шкоди третій стороні в інтересах замовника (клієнта)?



Менш одноставними виявилися відповіді на запитання про те, чи може психолог працювати з політиком або політичною силою, сповідуючи відмінні від них або навіть протилежні політичні погляди. 38%

опитаних упевнені, що може, оскільки професіонал має бути неупередженим. Ще 30,4% теж не заперечують такого співробітництва, проте визнають, що ідеологічні розбіжності можуть негативно вплинути на якість роботи. І 21,5% експертів вважають, що така співпраця є неетичною.

Чи може психолог працювати з політиком або політичною силою, сповідуючи відмінні від їхніх або навіть протилежні політичні погляди?



Найбільш суперечливим виявилось питання щодо правомірності складання політичним психологом на запит ЗМІ психологічного портрета політика чи можновладця з метою подальшого оприлюднення такої інформації. Третина експертів (32%) упевнені, що така інформація має бути публічною, тому політичні психологи цілком можуть задовольняти відповідні запити ЗМІ. Ще 20% вважають, що це можна робити лише за умов, якщо фахівець мав змогу здійснити психологічну діагностику в безпосередньому контакті з об'єктом дослідження. Інша третина опитаних (33%) заперечують проти цієї можливості: 13% – через те, що така інформація може бути використана з метою недобросовісної конкуренції і 20% – через те, що така інформація має бути приватною.

Чи може політичний психолог на запит ЗМІ скласти психологічний портрет політика чи можновладця з метою подальшого оприлюднення цієї інформації?



Опитування висвітлює ще один аспект професійної діяльності політичних психологів, який може бути джерелом низки конфліктів, зокрема етичних. Йдеться про певну неузгодженість уявлень між сферами професійної діяльності і соціальної відповідальності політичних психологів, притаманну рівною мірою і представникам професії, і експертам, що належать до інших професійних галузей. Як можна побачити з даних, викладених у таблицях 1 і 2,



професійна діяльність політичних психологів, на думку учасників опитування, передбачає безпосередню і конкретну взаємодію з політичними лідерами, державними діячами (консультування, навчання, психологічна експертиза тощо). Взаємодія із суспільством також є важливим складником професійної діяльності, однак вона або стосується опосередкованих форм контакту (опитування, дослідження), або націлена на досягнення абстрактних та важковимірвальних цілей (забезпечення соціальної стабільності, управління масовою поведінкою).

Таблиця 1

**Розподіл відповідей на запитання «На Вашу думку, які питання мають належати до сфери професійної діяльності політичного психолога (зазначте усі можливі варіанти)?» (у %)**

Консультування політичних лідерів і державних діячів	79,2
Дослідження громадської думки	71,4
Становлення ефективного політичного лідерства	68,8
Психологічна експертиза кандидатів на високі державні посади	68,8
Забезпечення соціальної стабільності та громадянського миру психологічними засобами	66,2
Управління масовою свідомістю та поведінкою	63,6
Супровід передвиборних кампаній	63,6
Відносини громадянина і держави	61,0
Розвиток громадянської компетентності	61,0
Формування ефективних політичних інститутів	59,7
Формування національної та громадянської ідентичності	55,8
Протидія корупції та політичного шахрайства психологічними засобами	55,8
Розв'язання конфліктів між різними людьми та групами	49,4
Протидія екстремістській та терористичній діяльності	33,8
Свій варіант	5,2
Нічого з переліченого	0,0

Саме консолідація суспільства разом зі сприянням громадянському дорослішанню засобами психологічного просвітництва та психоедукації накладається у вигляді соціальної відповідальності політичних психологів як ними самими, так і сторонніми експертами. Така очевидна невідповідність сфери застосування зусиль, з одного боку, та очікуваних результатів – з іншого, може вкрай негативно впливати (вочевидь, впливає) на етичні умови професійної діяльності політичних психологів та її ефективність, зміцнення професійної репутації серед суспільного загалу, перспективи розвитку цивілізованого ринку професійних послуг і професії політичного психолога як такої. Тому зусилля, спрямовані на розробку етичних засад діяльності політичних психологів, мають призвести не лише до

утворення алгоритмів успішного розв'язання професійних дилем чи конфліктів, а й до більш точного визначення вимог, цілей та обмежень професійної діяльності.

Таблиця 2

**Розподіл відповідей на запитання «У чому полягає соціальна відповідальність політичного психолога (оберіть не більше 3 варіантів відповідей)?» (у %)**

Сприяти громадянському дорослішанню суспільства засобами психологічного просвітництва та психоедукації	64,6
Сприяти консолідації суспільства та розв'язанню гострих соціально-політичних суперечностей	62,0
Використовувати знання та вміння завжди і суто в інтересах суспільного блага	45,6
Сприяти зростанню професійної компетентності політиків, державних та громадських діячів за допомогою вдосконалення soft-skills	45,6
Сприяти гармонізації особистості політиків, державних та громадських діячів, формуванню більш здорового способу соціальної взаємодії	36,7
Робити внесок у розбудову стійкої національної ідентичності та патріотичних настанов	16,5
Сприяти підтриманню соціальної стабільності та злагоди	13,9
Важко відповісти	2,5

Наведені результати, безумовно, не можна вважати репрезентативними, вичерпними та остаточними, зважаючи на обмежену вибірку опитування, неповний перелік запропонованих питань та недосконалість їх формулювань. Результати засвідчують наявність у середині професійного співтовариства актуального запиту на всебічне обговорення етичних аспектів діяльності політичних психологів, значущість яких, очевидно, виходить далеко за межі вузької професійної дискусії. Наступним кроком має стати більш детальне та масштабне дослідження етичних засад діяльності політичних психологів методами репрезентативного опитування, фокус-груп, case-studies.

**Висновки з проведеного дослідження.** З огляду на наявність особливих і суттєвих умов професійної діяльності психолога у сфері політики, постає необхідність її етичного врегулювання на основі окремого кодексу. Етичний кодекс політичного психолога має враховувати такі особливості професійної діяльності, як залученість фахівця до низки іманентно притаманних політиці етичних дилем; публічний характер політичних відносин і, відповідно, клієнтського контракту; специфічні умови, пов'язані з асиметричністю влади всередині такого контракту; подвійний рольовий статус психолога (як професіонала і як громадянина). Експертне опитування за участю 79 фахівців у галузі психології, політичного консультування, академічної діяльності, медіа засвідчило, що запит на формулювання

окремих етичних засад діяльності політичних психологів в Україні є досить високим. Особливо це стосується таких етичних дилем, як право психолога надавати психологічні характеристики публічним діячам (створювати психологічні портрети політи-

ків на запит ЗМІ з метою їх подальшого широкого оприлюднення), умов збереження конфіденційності у відносинах психолога і клієнта, впливу власних політичних чи ідеологічних уподобань психолога на ефективність його професійної діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васютинський В.В. Інтеракційна психологія влади. Київ, 2005. 492 с.
2. Горбунова В.В. Етичні дилеми у практиці психологічної допомоги. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 8. С. 3–5.
3. Етичний кодекс психолога *Судово-психологічна експертиза. Застосування поліграфа і спеціальних в юридичній практиці*. Київ, 1990. URL: <https://expertize-journal.org.ua/attachments/article/228/Етичний%20кодекс%20психолога.pdf>
4. Етичний кодекс психолога Національна психологічна асоціація України. Київ, 2021. URL: [https://e4aa8a2e-9b2c-4ba5-b782-54e23260c5ea.filesusr.com/ugd/86d9b8\\_91576161f5464bc2a8b1fa49dc327fd4.pdf?index=true](https://e4aa8a2e-9b2c-4ba5-b782-54e23260c5ea.filesusr.com/ugd/86d9b8_91576161f5464bc2a8b1fa49dc327fd4.pdf?index=true)
5. Климчук В.О. Ціннісні засади побудови системи психологічної етики. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Київ : Главник. 2005. Вип. 26, Том 2. С. 278–281.
6. Слюсаревський М.М. Політична психологія сьогодні: виклики, «хвороби зростання» та шляхи їх подолання. *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць*. Київ : Міленіум, 2005. 4. С. 3–15.
7. Юрьев А.И. Этический Кодекс политического психолога. Тезисы доклада на Третьем Всероссийском конгрессе политологов «Выборы в России и российский выбор» Москва, 28–29 апреля 2003 г. URL: <http://www.yuriev.spb.ru/science/etik-codex-doklad>
8. Brown A. An Ethics of Political Communication. Routledge, 2021. 442 p. 10.4324/9781003207832
9. Del Percio S., Shur O. The Ethical Responsibility For Consultants In This Moment. *Campaigns and elections*. 12/14/2020. URL: <https://campaignsandelections.com/industry-news/the-ethical-responsibility-for-consultants-in-this-moment/>
10. Dutt A., Kohfeldt D. Towards a liberatory ethics of care framework for organizing social change. *Journal of Social and Political Psychology*, 2018. 6(2). P. 575–590. URL: <https://doi.org/10.5964/jsp.p.v6i2.909>
11. Ethical principles of psychologists and code of conduct American Psychological Association. 2017. URL: <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
12. ISPP Ethics and Morality. *International Society of Political Psychology*. 2005. URL: <https://ispp.org/about/isppethics/>
13. Kronick R., Cleveland J., & Rousseau C. “Do You Want to Help or Go to War?»: Ethical Challenges of Critical Research in Immigration Detention in Canada. *Journal of Social and Political Psychology*, 2018. 6(2). P. 644–660. URL: <https://doi.org/10.5964/jsp.p.v6i2.926>
14. Loge H.A Call to Teach Ethics in Political Communication. *Media Ethics*. 2020. Vol. 31, № 2. URL: <https://mediaethicsmagazine.com/index.php/browse-back-issues/214-spring-2020-vol-31-no-2/3999304-a-call-to-teach-ethics-in-political-communication>
15. Martel M.M. The Ethics of Psychology’s Role in Politics and the Development and Institution of Social Policy. *Ethics & Behavior*. 2009. 19:2, P. 103–111, DOI: 10.1080/10508420902772694
16. Nicoletti N. P., Delehanty W. K. (Im)Morality in Political Discourse?: The Effects of Moral Psychology in Politics. 2017. (pp. 81–117). URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-61849-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-61849-4_6)
17. Pope K., Vetter V. Ethical Dilemmas Encountered by Members of the American Psychological Association: A National Survey. *The American psychologist*. 1992. 47. 397–411. 10.1037/0003-066X.47.3.397.

## **НОТАТКИ**

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія ПСИХОЛОГІЯ**

**Випуск 3**

Коректура • *Наталія Пирог*

Комп'ютерна верстка • *Оксана Молодецька*

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 15,35. Замов. № 0122/033. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефон +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.