

**ISSN 2617-2100**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ**

---

---

**2' 2019**

**Psychological Journal**

№2' 2019

**Засновник:** Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**Головний редактор**

**Сафін Олександр Джамільович**, доктор психол. наук, професор (Умань, Україна)

**Заступник головного редактора**

**Шулдик Галина Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Редакційна колегія**

**Гульбс Ольга Анатоліївна**, доктор психологічних наук, професор (Умань, Україна)

**Кобець Олександр Володимирович**, доктор психологічних наук, професор (Умань, Україна)

**Лукасік Анджей**, професор (Жешів, Польща)

**Мищенко Марина Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Моляко Валентин Олексійович**, доктор психологічних наук, професор, (Київ, Україна)

**Шеленкова Наталія Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Якимчук Борис Андрійович**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Яценко Тамара Семенівна**, доктор психологічних наук, професор (Черкаси, Україна)

**Відповідальний за випуск**

**Гриньова Наталія В'ячеславівна**, кандидат психологічних наук, доцент (Умань, Україна)

**Психологічний журнал**

щорічний науковий журнал

Журнал засновано у червні 2018 року.

Виходить два рази на рік.

Свідоцтво КВ №23377-13217 від 24.05 2018 року

**ISSN 2617-2100**

**Адреса редакції:** вул. Садова, 28, кім. 317, м. Умань, Черкаська обл., 20300

Телефон: +380635787430

E-mail: [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)

Web: <https://psyj.udpu.edu.ua>

**Основна тематика видання:**

- Загальна психологія, історія психології
- Педагогічна та вікова психологія
- Соціальна психологія
- Психодіагностика, психологічне консультування

*Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність наведених фактів, цитат, статистичних даних, імен власних та інших відомостей.*

*Висловлені у цих статтях думки можуть не збігатися з точкою зору редакційної колегії і не покладають на неї ніяких зобов'язань.*

Рекомендовано до друку вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол №14 від 28 травня 2019 року)

© «Психологічний журнал», 2019

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2019

**Publisher:** Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

**Editor-in-chief:**

*Alexander Safin*, Doctor of Psychology, Professor (Uman, Ukraine)

**Deputies of Editor-in-chief:**

*Galina Shuldyk*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

**Editorial Board:**

*Olga Gulbs*, Doctor of Psychology, Professor (Uman, Ukraine)

*Alexander Kobets*, Doctor of Psychology, Professor (Uman, Ukraine)

*Angey Lukasik*, Doctor of Psychology, Professor (Rzeszow, Poland)

*Marina Mishchenko*, Ph.D Psychology, Associate Professor (Uman, Ukraine)

*Valentine Molyako*, Doctor of Psychology, Professor (Kiev, Ukraine)

*Nataliia Shelenkova*, Ph.D Psychology, Associate Professor (Uman, Ukraine)

*Boris Yakymchuk*, Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

*Tamara Yatsenko* Doctor of Psychology, Professor (Cherkasy, Ukraine)

**Executive Secretary:**

*Nataliia Hrynova* Ph.D (Psychology), Associate Professor (Uman, Ukraine)

The Journal is founded in 2018.

Certificate of State registration  
CV №23377-13217 of 24.05.2018

**ISSN 2617-2100**

Post address: Ukraine, 20300, Cherkasy region, Uman, 28, Sadova street, off. 317.

Phone: +380635787430

E-mail: [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)

Web: <https://psyj.udpu.edu.ua>

**Journal's Directions:**

- General psychology, history of psychology
- Pedagogical and age psychology
- Social Psychology
- Psychodiagnostics, psychological counseling

*The authors are responsible for the accuracy of the translation, facts, quotations, proper names, geographical names, names of companies, organizations, institutions, and other information.*

*The Editorial Board are not responsible for the author's views.*

*Published by the decision of the Academic Council of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (protocol №14 of 28 may 2019)*

© "Psychological Journal", 2019

© Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2019

## ЗМІСТ

<b>Гуртовенко Н.</b> Умови формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів.....	6
<b>Кобець О.</b> Соціальна природа концептуального змісту правосвідомості юриста.....	15
<b>Лівандовська І., Новак А.</b> Психодіагностичне дослідження взаємозв'язку особистісної тривожності та рівня розвитку вольових якостей у підлітковому віці.....	22
<b>Матеюк О., Суходоля Ю.</b> Професійна ідентичність майбутніх суб'єктів праці: сутність, зміст та психологічні особливості.....	30
<b>Міщенко М., Поліщук О.</b> Формування професійного іміджу майбутнього вчителя.....	33
<b>Осадча Л.</b> Психологічний імідж сучасного менеджера аграрного підприємства.....	46
<b>Перепелюк Т., Терзі Н.</b> Толерантність як чинник самосвідомості сучасної молоді у полікультурному суспільстві .....	58
<b>Сафін О., Тімченко О., Широкобоков Ю.</b> До питання про соціально-психологічну модель наслідків військового полону.....	67
<b>Шеленкова Н., Цихоня С.</b> Використання копінг-стратегій в процесі адаптації студентів-першокурсників.....	79
<b>Шулдик А., Шулдик Г.</b> Діагностика емоційного інтелекту студентів-психологів.....	87

---

**CONTENS**

<b>Hurtovenko N.</b> Foundation of the government for professional capabilities in future pedagoges.....	6
<b>Kobets O.</b> Social nature of conceptual maintenance of sense of lawyer's justice.....	15
<b>Livandovska I., Novak A.</b> Psychodiagnostic Studies of the Relationship Between Personal Anxiety and the Level of Development of Volitional Qualities in Adolescence.....	22
<b>Mateyuk O., Sukhodolya J.</b> Professional identity of future labor subjects: situation, content and psychological features.....	30
<b>Mishchenko M., Polishchuk O.</b> Formation of the professional image of the future teacher.....	33
<b>Osadcha L.</b> Psychological image of modern management of agricultural enterprise.....	46
<b>Perepelyuk T., Terzi N</b> Tolerance as a factor of self-definition of modern youth in political society.....	58
<b>Safin O., Timchenko O., Shirobokov Y.</b> To question about socialpsychological model of consequences of military captivity.....	67
<b>Shelenkova N., Tsyhonia S.</b> Using coping strategies in order to adapt of the first year students .....	79
<b>Shuldik A., Shuldik G.</b> Diagnostics of the emotional intelligence of students-psychologists.....	87

УДК 159.9: 331.108

<https://orcid.org/0000-0002-5926-8736>

*Наталія Вікторівна Гуртовенко,  
кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри психології,  
[nat.1232012@ukr.net](mailto:nat.1232012@ukr.net)  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна*

## УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*Сутність феномену самореалізації проявляється*

*у регулюючій ролі психіки, а саме у функціонально-рівневій регуляції інтегрально-особистісних, особистісних та індивідних характеристик, що знаходить вираження в актуалізації самореалізації особистості на життєвому шляху і відображено в структурно-функціональній моделі самореалізації особистості. Основними характеристиками самореалізації є: приналежність суб'єктові, процесуальність, усвідомленість, самостійність. Рушійними силами самореалізації особистості є внутрішні суперечності, що виникають між різними її структурними одиницями.*

*У свою чергу, питання готовності прийнято розглядати у зв'язку з трьома основними етапами становлення, формування особистості людини: початок навчання у загальноосвітній школі, початок отримання професійної освіти (професійне самовизначення) та самостійна професійна діяльність. Найчастіше студентський вік розглядається як одна із самостійних і перших стадій вікової періодизації ранньої дорослості. При тому як кінець юнацького періоду охарактеризований оптимальним розвитком інтелектуальних функцій, що мають індивідуально-ситуативну обумовленість, інтенсивність розвитку яких на етапі дорослості буде залежати від двох чинників: внутрішнього (рівень обдарованості) та зовнішнього (сукупність умов, що залежать від соціально-економічних та культурних умов).*

*Таким чином, готовність до професійної самореалізації майбутнього педагога – це процес реалізації ним як особистістю сутнісних сил, що являють собою сукупність внутрішніх можливостей розвитку Я-концепції педагога, яка містить особистісно професійні цінності та потребу у педагогічному саморозвитку.*

**Ключові слова:** *готовність, самореалізація, професійна діяльність, підготовка, формування.*

*Natalia Hurtovenko,  
PhD of Psychological,  
teacher of the Psychology Department  
[nat.1232012@ukr.net](mailto:nat.1232012@ukr.net)  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine*

## FOUNDATION OF THE GOVERNMENT FOR PROFESSIONAL CAPABILITIES IN FUTURE PEDAGOGES

*The essence of the phenomenon of self-realization is manifested in the regulatory role of the psyche, precisely at a functional level the regulation of integrated-personal, personal and individual characteristics, which is reflected in actualment of self-realization in life and in the structural-functional model of self-realization.*

*In turn, the issue preparation is to be considered in the connection of three main stages of the development, formation of human personality: the beginning of studying in the secondary school, the beginning of professional education (professional identity) and independent professional activities.*

*Thus, preparation for professional self-realization of future teacher is the process of implementing him/herself as a person of the essential forces that represent a set of internal capabilities for the development of self-concept of the teacher, which contains personal and professional values and the need of pedagogical self-realization.*

*Formation of readiness for professional self-realization operates through certain stages (analytical, problem-fixing, operational, evaluation), which have clearly defined tasks. While implementing technology in the educational process*

*the formation of readiness to professional self-realization, which, in turn, is associated with the development of subjectivity of a future teacher is implemented.*

*The level of preparation of a future teacher to professional self-realization depends on psychological conditions which provide training and professional activities. To increase this level, it is necessary to change the conditions that have the greatest impact and have the potential for stimulation.*

*Practical significance of the obtained results of the study say that they will contribute to the process of psychological help to the students aimed at the formation of psychological readiness to professional self-realization. Selected psycho-diagnostic tools of studying of psychological readiness to professional self-realization will allow to do objective monitoring of the capacity of specialists in studying at the university and to predict the peculiarities of their development as future professionals.*

**Key words:** *formation of preparation, professional self-realization, future teachers, psycho-pedagogical model, psycho-pedagogical technology, psychological conditions.*

**Вступ.** Звернення людини до самої себе, прагнення до максимально повної самореалізації у професії, набуття професійного досвіду є актуальними і характеризують суспільні потреби громадян України. Розвиток процесів самості людини активно відбувається у професійній підготовці. Тому одним з основних завдань вищої школи є створення умов для розкриття і розвитку внутрішнього потенціалу кожного майбутнього фахівця, формування його позитивної «Я»-концепції в процесі опанування основ професійної діяльності.

Проблемі самореалізації педагога у професійній діяльності та готовності до неї присвячено дослідження К.Е. Безукладникова, М.Г. Ватковської, К.М. Дурай-Новакової, В.Г. Панка, К.А. Поселецької, Н.М. Самохіної, М.І. Ситникової та ін. В усіх цих роботах підкреслюється, що професійна самореалізація – це пошук і знаходження свого місця у системі людських знань, досягнення поставлених цілей у професійній діяльності.

На особливу увагу заслуговує професійно-педагогічна підготовка майбутнього педагога, оскільки він є носієм і передавачем загальнолюдських цінностей молодому поколінню. У зв'язку з цим дослідницький інтерес становить вивчення психологічних умов готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога.

**Мета та завдання.** Метою статті є теоретичне обґрунтування та перевірка психологічних умов, що детермінують формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації.

На основі теоретичного аналізу стану дослідженості феномену самореалізації в психології зможемо операціоналізувати поняття «готовність до професійної самореалізації у майбутніх педагогів» та розкрити його психологічний зміст; обґрунтувати психолого-педагогічну модель формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації.

**Методи дослідження:** теоретичні: логіко-історичний аналіз, системний аналіз і синтез, узагальнення – для з'ясування стану розробленості проблем самореалізації і готовності особистості до професійної самореалізації майбутнього педагога у психології; емпіричні: спостереження, інтерв'ю, бесіди; математико-статистичні методи обробки даних: критерій Колмогорова-Смірнова, t-критерій Стьюдента.

**Результати теоретичного дослідження.** Готовність майбутніх педагогів до професійної самореалізації передбачає виявлення сутності самореалізації, її складових, співвідношення з поняттями самоактуалізація, самовизначення, саморозвиток та особистісними якостями.

У радянській і пострадянській довідковій літературі відсутнє визначення терміну «самореалізація». Л.О. Коростильова і С.Д. Максименко відмічають, що найближче до поняття «самореалізація» поняття «самоздійснення», попри те, що «самоздійснення» у зарубіжних словниках трактується як результат самореалізації, що відбулася (Коростылева; Максименко, Осьодло, 2010; Мамічева, 2010; Маноха, 1993; Маркова, 1993).

Поняття самореалізації почав використовувати у своїх роботах з психології особистості А. Адлер. На його думку, люди передусім прагнуть до переваги, що є фундаментальним законом людського життя. Таке прагнення є природженим, тому що це і є саме життя. Іншими словами, це «щось, без чого життя людини неможливо уявити» (Adler, 1956).

Таким чином, уявлення про самореалізацію особистості у зарубіжних психологічних теоріях більшою мірою мають описовий характер і ґрунтуються на гуманістичному підході.

Витоки уявлень про самореалізацію особистості у психологічних теоріях радянського періоду можна уледити, починаючи з введення в обіг поняття «особистість» і вивчення рушійних сил її розвитку. Так, ще В. М. Бехтерев під час становлення психології як науки звертався до дослідження особистості, умов її розвитку і здоров'я, не погоджуючись з розумінням вивчення її суб'єктивного аспекту як пасивної сторони (Бухтерев, 1999).

Б.Г. Ананьєв, наслідуючи традицію В.М. Бехтерева, виокремлював ієрархічні, супідрядні рівні психічної організації людини (індивід, особистість, індивідуальність) (Ананьєв, 1980).

Аналіз філософських і психологічних праць, присвячених окремим питанням самореалізації, показує, що самореалізація може досліджуватися як мета, засіб, явище, процес, стан, результат і підсумок. У психологічній науці представляє інтерес сам процес самореалізації.

Таким чином, сутність феномену самореалізації проявляється у регулюючій ролі психіки, а саме у функціонально-рівневій регуляції інтегрально-особистісних, особистісних та індивідних характеристик, що знаходить вираження в актуалгенезі самореалізації особистості на життєвому шляху і відображено у структурно-функціональній моделі самореалізації особистості.

Проблему готовності прийнято розглядати у зв'язку з трьома етапами становлення, формування особистості

людини: початок навчання у загальноосвітній школі, початок отримання професійної освіти і самостійна професійна діяльність (Антонова, 2010; Безукладников, 2011).

Думка А.О. Вербицького і Т.О. Платонової про те, що «засвоєні у навчанні знання, вміння і навички виступають вже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної», дозволяє стверджувати, що під час навчання у вищому навчальному закладі у студентів формується основа трудової, професійної діяльності, а саме – готовності до неї (Вербицький, 1986).

Інакше визначає психологічну готовність до діяльності Ю.О. Самарін, який говорить про те, що «готовність як психологічний стан особистості студента – це його внутрішня налаштованість на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активну і доцільну дію» (Самарин, 1969).

Таким чином, у психологічній літературі проблема психологічної готовності до діяльності, розгляд її структури викликає достатньо великий інтерес. Структура психологічної готовності до різних видів діяльності розуміється її дослідниками як багатокомпонентне і багатовимірне утворення.

**Результати емпіричного дослідження.** Один з головних критеріїв готовності майбутнього педагога до професійної самореалізації є ступінь відповідності змісту і стану його психіки і фізичного здоров'я якісним вимогам виконуваної професії.

У готовності до професійної самореалізації майбутнього педагога можна виокремити такі рівні розвитку: низький, середній, високий. Вивчення та оцінка рівня готовності до професійної самореалізації здійснювалася за методикою, сутність якої полягала у тому, що цифрові показники, отримані методом експертних оцінок, зіставлялися з якісно-кількісною характеристикою трьох рівнів готовності до професійної самореалізації.



Матеріали проведеного дослідження свідчать, що зазначена методика демонструє динаміку формування готовності до професійної самореалізації. Особливе її значення полягає ще у тому, що вона має корекційно-розвивальний аспект, який допомагає майбутньому педагогові подумати про формування у нього потреби у професійній самореалізації. Рівень готовності до професійної самореалізації може змінюватися під впливом різних чинників.

Вивчення готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів здійснювалося за допомогою тесту Дж. Гілфорда і М. Саллівена «Діагностика соціального інтелекту». Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів.

На етапі емпіричного дослідження особистісних умов готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів необхідно визначити критерій перевірки гіпотези про те, що етап навчання у вищому навчальному закладі і наявність виробничих практик є детермінантою, що визначає рівень розвитку компонентів готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів.

Виходячи з результатів можна вважати, що коректно використати непараметричний критерій Манна-Уїтні, оскільки у цьому випадку застосовуємо метод парного порівняння двох груп. Отримані дані піддавалися статистичній обробці, в результаті якої була визначена достовірність відмінностей.

При порівнянні результатів діагностики соціального інтелекту студентів 1–2 курсів навчання значущих відмінностей не виявлено. У студентів 2–3 курсів навчання виявлено значущі відмінності. Це дає основу припустити, що зміни є наслідком дії сукупності зовнішніх умов розвитку готовності до професійної самореалізації. За результатами процедури парних порівнянь виявлено значущі відмінності між студентами 1-го і 3-го курсів у структурі соціального інтелекту.

Значні зміни за субтестом «Групи експресії» є наслідком першої виробничої практики. У спілкуванні студенти 3-го курсу більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Нечутливість до невербальної експресії суттєво знижує здатність розуміти інших.

Значні зниження показників за субтестом «Історії з доповненням» у студентів 3-го курсу дозволяють прогнозувати неадекватність побудови цілісної картини міжособистісної взаємодії на основі неповних даних. Студенти на першій «передпрофесійній практиці» зазнають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і розумінні внутрішніх мотивів поведінки людей. Як наслідок, вони погано адаптуються до різних систем взаємовідносин між людьми.

За результатами процедури парних порівнянь виявлено значущі відмінності між студентами 3-го і 4-го курсів. У студентів на цьому етапі навчання виявлено зміни за субтестом «Історії із завершенням», що є результатом особливих професійних умов. Студенти з високими оцінками за субтестом вміють передбачати наслідки поведінки. Успішне виконання субтесту припускає вміння орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормативно-рольових моделей, правил, що регулюють поведінку людей. Успішніше виконання субтесту студентами 4-го курсу є результатом другої виробничої практики.

За результатами процедури парних порівнянь виявлено значущі відмінності між студентами 4-го і 5-го курсів. Студенти, результати яких виявилися максимальними за субтестом «Вербальна експресія», мають високу чутливість до характеру і відтінків людських взаємовідносин, що допомагає їм швидко і правильно розуміти те, що люди говорять одне одному (мовленнєву експресію) у контексті певної ситуації, певних взаємовідносин.

Наші результати співвідносяться з дослідженням рівня успішності викладацької самореалізації, який визначався за допомогою комплексної

методики, розробленої під керівництвом Н.В. Кузьминої, що містить шкали педагогічної майстерності, педагогічних здібностей, продуктивності самореалізації та ін. (Кузьміна, 1970).

Найбільш адекватною для визначення рівня розвитку емоційного компонента готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів можна вважати методику дослідження самоствавлення С.Р. Пантелєєва.

Ця методика надає можливість діагностувати такі аспекти узагальненого самоствавлення, як відкритість особистості ( $Mx=6,11$ ), самовпевненість ( $Mx=6,85$ ), самоуправління ( $Mx=6,17$ ), відображене самоствавлення ( $Mx=6,95$ ), самоцінність ( $Mx=8,08$ ), самоприйняття ( $Mx=6,31$ ), самоплив'язаність ( $Mx=5,94$ ), внутрішня конфліктність ( $Mx=3,97$ ). Медіани статистичних сукупностей значень за шкалами методики значущо не відрізняються від середніх, отже, статистичні ряди вільні від викидів.

Для перевірки значущості відмінностей вибірок використовувався t-критерій Стьюдента.

Виявлені відмінності свідчать про те, що студенти, у яких не відмічений розвиток готовності до професійної самореалізації, переживають по відношенню до себе сумніви і незадоволення власними можливостями, а також відчувають себе, на відміну від студентів, у яких відмічено розвиток готовності до професійної самореалізації, слабкішими і не здатними викликати шанобливі відгуки оточення відносно себе. Зафіксована відмінність дозволяє припускати наявність взаємозв'язку між готовністю до професійної самореалізації і самовпевненістю обстежуваних. Результати розрахунку у кореляційній матриці емпіричних значень коефіцієнта лінійної кореляції дозволяють зробити попередні висновки:

– існує позитивний лінійний зв'язок між показниками готовності до професійної самореалізації і самовпевненістю особистості, відображеним самоствавленням ( $p=0,035$ ),  $p<0,01$ ;

– існує негативний лінійний зв'язок між показниками готовності до професійної самореалізації і самозвинуваченням ( $p=0,016$ ),  $p<0,01$ .

У цілому можна констатувати, що особливості самоствавлення майбутніх педагогів у стані постійного зростання готовності до професійної самореалізації характеризуються:

– підвищеним рівнем самовпевненості ( $p=0,02$ );

– підвищенням внутрішнього локусу контролю та уявлення про себе як про соціально-схвалювану особистість ( $p=0,035$ ) – шкала «Відображене самоствавлення»;

– зниженим рівнем самозвинувачення ( $p=0,016$ ), що виражається у переважанні позитивних емоцій на адресу власного «Я».

Модифіковану методику М. Рокича заповнили усі обстежувані, що дозволило простежити динаміку того, що є найзначущим для майбутніх педагогів. Оскільки кожен обстежуваний сам вирішував, які із запропонованих йому цінностей є цілями і які – засобами, можна вичислити, умовно кажучи, «індекс цілеспрямованості» обстежуваного, виходячи із припущення, що чим менше цінностей обирається ним як цілі, тим більше він цілеспрямований, тим менше він «розпорошується».

Аналізуючи одержані результати, можна помітити, що для усіх груп, окрім 5-го курсу, характерною є значно велика узгодженість обстежуваних за засобами, ніж за цілями. Це виразилося у відмінностях довжини списків цілей і засобів. Крім того, цільова спрямованість груп помітно розрізняється як за загальнолюдськими, так і за професійними цінностями.

За результатами аналізу одержаних даних можна стверджувати, що у студентів склалася певна система загальнолюдських цінностей. У структурі ціннісних орієнтацій вершину ієрархії на усіх курсах посідають цінності «здоров'я», «вихованість», «щасливе сімейне життя» та «освіченість».

Практично усі обстежувані відчувають необхідність накопичення знань з психології і педагогіки, хоча простежується відмінність по курсах (1-й – 7 місце, 3-й курс – 12,5; 5-й курс – 17,5 місце) у цінності «педагогічна наука».

Таким чином, можна зробити висновок, що система особистісних цінностей впливає на структуру готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів і на міру сформованості установки на професію, яка багато у чому визначає особливості їхнього професійного становлення.

За результатами контент-аналізу матеріалів самоопису майбутніми педагогами професійного «Я» було отримано показники, що характеризують компоненти структури готовності до професійної самореалізації.

Теоретичні передумови стали основою для проведення дослідно-експериментальної роботи з формування у майбутніх педагогів готовності до професійної самореалізації. Аналіз отриманих даних обумовив необхідність звернути увагу на особистості студентів, що беруть участь в дослідженні. Реалізувати умови повною мірою можливо за наявності у майбутніх педагогів бажання і здатності вести активну роботу із самовдосконалення, готовності до професійної самореалізації.

Для вирішення цих завдань було проведено анкетування, спрямоване на з'ясування ставлення до проблеми, доцільності і необхідності професійної самореалізації. Проведене опитування виявило, що 36,5 % майбутніх педагогів оцінюють власну готовність до професійної самореалізації як таку, що відсутня, а 17,5 % вважають, що вони зупинилися у підготовці до професійної самореалізації. Лише 26,8 % вірять у власні потенційні можливості, 14,3 % оцінили власну готовність до професійної самореалізації як високу, а 4,9 % взагалі не дали відповіді на поставлене питання. Це дало підстави припустити, що створення необхідних психологічних умов сприятиме

формуванню готовності до професійної самореалізації у майбутнього педагога.

Технологія формування готовності до професійної самореалізації припускає створення таких психологічних умов, які справляють вплив на розвиток особистості майбутнього педагога. В. О. Сластьонін і Г. І. Чижакова зазначають, що «найбільш складним завданням є створення таких умов, що відповідають прийняттю особистістю загальнозначущих цінностей як установок, орієнтирів її поведінки і діяльності» (Сластенин, 2003).

Для вивчення впливу умов навчально-професійної діяльності на особистість майбутнього педагога було проведено опитування, яке складалося з двох частин. У першій частині визначалися психологічні умови, значущі для успішного виконання навчально-професійної діяльності, у другій частині оцінювалися психологічні умови, що чинять реальний вплив на формування готовності до професійної самореалізації.

Щоб підвищити рівень готовності у майбутнього педагога, необхідно актуалізувати саме ті умови, що чинять найбільший вплив і мають резерви для стимулювання.

Психологічні умови можуть бути умовно поділені на дві групи: залежні від експериментатора (зовнішні), і залежні від активності респондентів (внутрішні). Майбутній педагог ставиться в умови безперервного вдосконалення методів навчання і виховання, що можливо лише за наявності сучасного наукового знання, продуктивного досвіду і творчого пошуку.

Наступною умовою, необхідною для формування професійної самореалізації майбутнього педагога, є розвиток його суб'єктної позиції, що полягає у наявності у нього здібності до саморозвитку, самовдосконалення; здібності досягати вищого рівня власного розвитку.

**Обговорення.** Таким чином, завдання експерименту були успішно вирішені, проте, знання про сутність і зміст готовності до професійної самореалізації мають несистематичний характер. Висновки експерименту стали основою

для проведення дослідно-експериментальної роботи з формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів.

Серед різноманітних напрямів і форм методичного забезпечення професійного зростання майбутніх педагогів особливе місце посідає методична робота у вищому навчальному закладі, яка створює умови для розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога, його індивідуальності.

Таким чином, кінцевим результатом технології формування готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів є досягнення вищого рівня готовності, який представляє синтез показників мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів. При реалізації технології в процесі навчальної діяльності здійснюється формування готовності до професійної самореалізації, яке, у свою чергу, пов'язане з розвитком суб'єктності майбутнього педагога.

В експериментальній групі показники низького рівня мотиваційно-ціннісного та операційно-діяльнісного компонентів перебувають на нульовій відмітці; змінилися показники мотиваційно-ціннісного компонента: середній рівень 10,5 % (21,1 %), високий – 89,5 % (57,9 %). В операційно-діяльнісному компоненті зафіксовано такі зміни: середній рівень 21,1 % (42,1 %), високий рівень 79,0 % (36,9 %). У рефлексивному компоненті рефлексії показники такі: низький 5,3 % (21,1 %), середній 26,3 % (26,3 %) – не зазнав змін, високий 68,4 % (52,6 %). Показники когнітивно-інтелектуального компонента: низький 5,3 % (26,3 %), середній 21,1 % (15,8 %), високий 73,7 % (57,9 %).

Проведене дослідження майбутніх педагогів експериментальної групи продемонструвало, що ці обстежувані ставляться до себе як до суб'єкта навчальної і професійної діяльності і відчують значну потребу у професійному самоудосконаленні. У них

змінилася самооцінка розвиненості таких параметрів, як: потреба у самопізнанні (3,87); здатність до організації самостійної пізнавальної діяльності (3,88); прояв критичності стосовно власних можливостей (3,84); ставлення до себе як професіонала (3,88).

**Висновки.** Підводячи підсумки дослідно-експериментальної роботи, необхідно зазначити:

–студенти експериментальної групи перебувають на більш високому рівні сформованості готовності до професійної самореалізації за результатами дослідно-експериментальної роботи;

–у студентів експериментальної групи зафіксовано більш високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, операційно-діяльнісного компонентів, тоді як у студентів контрольної групи несуттєво змінилися показники таких компонентів.

Не викликає сумніву важливість подальшого вивчення проблеми формування готовності до професійної самореалізації у майбутніх педагогів: вивчення взаємозв'язку готовності з первинною адаптацією; взаємозв'язок готовності і конкурентоспроможності особистості під час освоєння педагогічної діяльності у фаховому середовищі; формування психолого-акмеологічної позиції майбутнього педагога; дослідження особливостей самореалізації майбутнього педагога під час педагогічної практики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1980. Т.1. 232 с.
2. Антонова Н.О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога: монографія. Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І., 2010. 561 с.
3. Безукладников К.Э. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации: монографія. Пермь, 2011. 143 с.
4. Бефани А.А. Психологические особенности профессиональной



готовности студентов университета к педагогической деятельности. *Психология учителя*. Москва: Прогресс, 1969. С. 139–140.

5. Бехтерев В.М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема. *Избранные труды по психологии личности*. Санкт-Петербург, 1999. Т.1: Психика и жизнь. С. 225–252.

6. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. Москва: Знание, 1986. 275 с.

7. Диагностика успешности учителя: сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителям школ. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2001. 160 с.

8. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дисс. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург. 398 с.

9. Кузьмина Н.В. Проблемы подготовки специалистов в вузах. *Проблемы профессионального отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах*. Ленинград: Знание, 1970. С. 47–61.

10. Максименко С.Д., Осьодло В.І. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 8. С. 3–19.

11. Мамічева О.В. Психологічні основи розвитку педагогічних здібностей викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів: дис. ... д-ра психол. наук / Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Одеса, 2010. 475 с.

12. Маноха І.П. Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ, 1993. 22 с.

13. Маркова А.К. Психология труда учителя. Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.

14. Настольная книга практического психолога. Москва АСТ: Хранитель; Санкт-Петербург: Сова, 2008. 671 с.

15. Самарин Ю.А. Психология студенческого возраста и становление специалиста. *Вестник высшей школы*. 1969. № 8. С. 16–21.

16. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2003. 187 с.

17. Adler A. The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation of selections from his writings. New York: Harper & Row, 1956. 503 p.

#### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Ананьев, Б.Г. (1980). *Избранные психологические труды, 1*. Москва: Педагогика.

2. Антонова, Н.О. (2010). *Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога: монографія*. Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І.

3. Безукладников, К.Э. (2011). *Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации: монографія*. Пермь.

4. Бефани, А.А. (1969). Психологические особенности профессиональной готовности студентов университета к педагогической деятельности. *Психология учителя*. Москва: Прогресс. С. 139–140.

5. Бехтерев, В.М. (1999). *Бессмертие человеческой личности как научная проблема. Избранные труды по психологии личности, 1*. Санкт-Петербург: Психика и жизнь.

6. Вербицкий, А.А. (1986). *Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов*. Москва: Знание.

7. *Диагностика успешности учителя: сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителям школ*.

(2001). Москва: Центр «Педагогический поиск».

8. Коростылева, Л.А. *Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности*. (Дисс. д-ра психол. наук). Санкт-Петербург.

9. Кузьмина, Н.В. (1970). *Проблемы подготовки специалистов в вузах. Проблемы профессионального отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах*. Ленинград: Знание.

10. Максименко, С.Д. & Осьодло, В.І. (2010). Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 8, 3–19.

11. Мамічева, О.В. (2010). *Психологічні основи розвитку педагогічних здібностей викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів*. (Дис. д-ра психол. наук). Одеський національний університет імені І.І. Мечникова.

12. Маноха, І.П. (1993). *Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Київ.

13. Маркова, А.К. (1993). *Психология труда учителя. Книга для учителя*. Москва: Просвещение.

14. *Настольная книга практического психолога*. (2008). Москва АСТ: Хранитель; Санкт-Петербург: Сова.

15. Самарин, Ю.А. (1969). Психология студенческого возраста и становление специалиста. *Вестник высшей школы*, 8, 16–21.

16. Слостенин, В.А. (2003). *Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. Москва: Академия.

17. Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation of selections from his writings*. New York: Harper & Row.

УДК 159.922+340.11]:17.022.1-057.36  
https : //orcid. org / 0000-0003-2185-4606

**Олександр Володимирович Кобець**  
доктор психологічних наук,  
професор кафедри психології,  
[kobets@ukr.net](mailto:kobets@ukr.net)  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна

## СОЦІАЛЬНА ПРИРОДА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ЗМІСТУ ПРАВОСВІДОМОСТІ ЮРИСТА

Формування теоретичних правових знань означає перехід від зовнішніх наслідувальних актів правослужняної поведінки до їхньої інтеріоризації, тобто переведення в план внутрішніх інтелектуальних дій, утворюючих у своїй сукупності орієнтовну основу свідомо регульованої правової поведінки. Зміст такої орієнтовної основи (концептуальної моделі) визначає характер здійснюваних суб'єктом практичних дій - їхню екстеріоризацію відповідно до засвоєних норм моралі і права.

**Ключові слова:** правові знання, наслідувальні акти, правослужняна поведінка, інтеріоризація, правова поведінка.

**Oleksandr Kobets,**  
Doctor of Psychological Sciences,  
Associate Professor of Psychology chair,  
[kobets@ukr.net](mailto:kobets@ukr.net)  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine

## SOCIAL NATURE OF CONCEPTUAL MAINTENANCE OF SENSE OF LAWYER'S JUSTICE

Forming of theoretical legal knowledge means a transition from the external imitative acts of lawobediential behavior to their interiorization, id est translation is in the plan of internal intellectual actions formative in the totality reference basis of the consciously managed legal behavior. The table of contents of such reference basis (conceptual model) determines character of the practical actions carried out by a subject - their interiorization in accordance with the mastered norms of moral and right.

In legal consciousness to personality is united reflector and regulator spheres of psyche. Sense of justice can be described as a conceptual (internal intellectual) model of subject, in that, from one side, nature of legal norms of society is represented, and from other - the programs of purposeful rightexecutive activity are formed. A psychological mechanism of cooperation of reflector (theoretical) sphere of sense of justice with her regulator sphere is extraordinarily difficult, but he opens up due to the methods of analysis of the systems. One of examples of the use system - the theory of the stage-by-stage forming of mental actions can serve a activital analysis. The use of this method allows deeper to expose the stages of development of legal consciousness of personality.

For development of harmonious relations between the declared norms of right and sense of justice of citizens a necessity is forming of corresponding clearly operating law-enforcement, rightexecutive and lawapplytive organs of the state with that every citizen felt the complete guarantee of protection of the rights and freedoms. Only on this basis possible forming of conscious lawobediential behavior, when a man aims to adhere to the law and support it, perceiving him as a guarantor of defence of the interests, honour and dignity.

**Key words:** legal knowledge, imitative acts, lawobediential behavior, interiorization, legal behavior.

**Вступ.** В галузі прокурорської діяльності дія права неможлива без активної творчої ролі правосвідомості суб'єкту. Поряд з такими елементами правового регулювання, як норми права, правовідносини, акти реалізації юридичних прав і обов'язків, неминуче функціонує правосвідомість на кожній стадії механізму правового регулювання. Крім того, правосвідомість у єдності з іншими формами суспільної свідомості координує характер правового регулювання з іншими видами соціального регулювання, зокрема з моральним (Долгова, 1987).

**Мета та завдання.** Роль правосвідомості в реалізації права, в регулюванні поведінки людей у правовій сфері дозволяє виділити регулятивну функцію правосвідомості. У галузі правосвідомості можна виділити суспільну й індивідуальну правову свідомість. Нас цікавлять особливості розвитку й функціонування індивідуальної, спеціалізованої (професійної) правосвідомості. В елементах соціальної структури правосвідомості-суспільному, груповому, індивідуальному - «присутні» у різних пропорціях всі рівні правосвідомості. Однак кожний рівень «тяжіє» до певного елемента правосвідомості, маючи власну структуру, пов'язану з практичною діяльністю суб'єктів у сфері правового регулювання.

Мета статті – розкриття соціальної природи концептуального змісту правосвідомості юриста.

**Методи дослідження.** У суспільстві сформувалися моральні вимоги, що мають загальнолюдське значення і є досягненням цивілізації (вимога піклуватися про дітей, старих людей, допомагати хворим, бідним і т.п.). Ряд вимог (не вбий, не вкрадь і т.п.) релігійної моралі теж відноситься до

загальнолюдських цінностей. На поведінку особистості впливають сформовані звичаї, традиції, норми моралі, правові норми, етичні та естетичні норми.

Особливе навантаження в комплексі вищевказаних понять при розробці проблем правових норм і нормативної правослухняної поведінки полягає на юридичну психологію, оскільки саме вона, виступаючи в контакт з юриспруденцією, як предмет дослідження взаємопов'язує, поширення і механізм дії правових норм, специфіку і закономірності нормативної поведінки і нормативної регуляції.

Як засоби і форми соціальної регуляції поведінки соціальні норми виконують у суспільстві різноманітні і важливі правові функції. Вони вмикаються в систему соціального контролю суспільства, утворюють його нормативно-ціннісну систему культури, забезпечують існування і функціонування суспільних інститутів (Акімова, 2003). Усі відомі соціальні норми виступають як засоби накопичення, збереження і передачі соціального досвіду.

Соціальні функції правових норм, можливість їх реалізації і виконання обумовлені особливими властивостями і призначенням. Зовнішні, позаособистісні вимоги суспільства за допомогою правових норм і в їхній формі адресуються і пред'являються людині як особистості і члену тієї чи іншої групи, спільноти, суспільства. Виконання правовими нормами своїх соціальних функцій можливо тільки при їх дієвості й ефективності як засобів правової регуляції поведінки. Це визначає соціальне значення питання про психологічні і соціально-психологічні механізми правових норм, закономірності нормативної поведінки і процесу її регуляції.

Накопичений соціальний можна вважати марним, якщо не буде доведений до реальної людини по каналах



соціальних норм. Саме тому ми вважаємо найважливішою соціальною функцією правових норм забезпечення сполучення позаособистісних правових вимог, умов і завдань суспільства з поведінкою особистості. При здійсненні даної соціальної функції правові норми виявляються ввімкнутими (а можливо, і формуючими) у систему зовнішніх і внутрішніх умов і засобів регуляції нормативної поведінки (Бандурка, 2001).

Наявність системи правових норм дозволяє виділяти нормальну й аномальну, законслухняну, девіантну і делінквентну поведінку особистості. Але особливо істотними є ті зовнішні й внутрішні форми і способи регуляції поведінки, де правові норми або є каналами, за якими здійснюється соціальний вплив, або самі реалізуються по каналах цих способів регуляції. При здійсненні регулюючих впливів правові норми самі виступають у ролі і зовнішніх, і внутрішніх факторів регуляції поведінки. Будучи засвоєними, інтеріорізованими, перетворюючись у фактори внутрішнього світу людини, правові норми впливають на поведінку через систему внутрішніх факторів регуляції — правову самосвідомість і самооцінку, мотиваційну систему, еталони правової свідомості, правові стереотипи й установки, тобто стають власне особистісними засобами регуляції поведінки.

**Результати теоретичного дослідження.** Особливого інтересу і соціального навантаження психологія соціальних норм набула внаслідок того, що нині рішення величезного числа соціальних і практичних проблем вже неможливе без точних наукових даних про закономірності соціальної поведінки людей, про механізми засвоєння, прийняття, використання вироблених у суспільстві правових норм. Правові норми беруть участь у формуванні вищого рівня регулятивних механізмів правової поведінки людини: її ідеалів,

переконань, світоглядних установок, вищих правових нормативних уявлень. За допомогою правових норм суспільство формує, оцінює, підтримує, захищає, виховує такого члена суспільства, який йому необхідний, такого, що відповідає його природі, що реалізує його ідеали, що забезпечує його існування, відтворення і розвиток типу спілкування, поведінки, свідомості особистості. Та система правових норм, що стоїть за цим прикладом і визначає поведінку, думки і почуття громадянина нашого суспільства, не може за своєю природою бути зведена до деяких «зразків санкцій і дій», не може існувати і діяти без категорій совісті, обов'язку, моральних і правових зобов'язань, морально-правових уявлень, еталонів і цінностей. Вона не може «проникнути» й існувати в людині поза неї і без її соціально сформованої і соціально розвиненої індивідуальної правової свідомості і самосвідомості. Тому вивчення подібних систем правових норм і їх регулятивних функцій — якісно нова особлива задача юридичної психології. Необхідно дослідити, як правові норми представлено в правовій свідомості, як вони регулюють і детермінують правову поведінку (Бандурка, 2003).

Питання про співвідношення правових норм і індивідуальної правової свідомості на рівні психологічного аналізу, питання про психологічні механізми уявлення норм у свідомості і тим більше механізми їхньої дії є складними і практично мало опрацьованими в сучасних дослідженнях. Один з фактів, який найбільш часто спостерігається в даних дослідженнях полягає в тому, що як правило, психологічні дослідження не виявляють наявності чітко сформульованих правових норм у сфері усвідомлюваного людиною.

У зв'язку з цією обставиною можна висловити припущення про такий механізм дії правових норм, при якому вони виступають не як детермінанти і

безпосередні регулятори поведінки, але як наступні обґрунтування і підстави для людини, її лінії поведінки і вибору варіантів дії в тій чи іншій ситуації. До такого трактування «детермінації» можна звести психологічні теорії «засвоєння» «інтеріоризації», «присвоєння соціальних норм», у нашому прикладі правових. В такому випадку справу можна представити таким чином, що людина в процесі індивідуального розвитку, соціалізації повинна «вичерпати» із суспільної правової свідомості, культури і т.п. деяку сутність і зазвичай у формі словесного формулювання, правила, інструкції і т.п., а потім «ввікнути» її у свою індивідуальну правову свідомість — а саме у феноменологічне поле свідомості, де вона залишиться і, мабуть, повинна буде «детерминувати» поведінку. Зрозуміло, що фактично нерозв'язною при такому підході залишається теоретична і, що важливіше, практична проблема: чому «правові норми» не засвоюються, а якщо і засвоюються, то не завжди діють, «засвоюються формально», а якщо діють, то не завжди належним чином, а якщо і належним, то людина якось пасивно їх наслідуює.

Слід, мабуть, допустити, що процеси презентації у свідомості, детермінації, регуляції і прояву в поведінці правових норм у дійсності відмінні від викладеного вище уявлення. Це уявлення, крім іншого, корениться й у тому самому «інтроспекціоністському» трактуванні свідомості, яка заснована на підході до феноменального поля свідомості. Наявність правової норми у феноменальному полі свідомості і самосвідомості особистості у вигляді вербального утворення, зрозуміло, можлива і необхідна. Відповідно необхідним і є психологічне вивчення феноменального поля правової свідомості особистості (Ананьєв, 1980).

Однак варто звернути увагу на психологічний факт, отриманий у дослідженнях: при опитуванні людина

формулює правову норму і надає їй функцію обґрунтування своєї поведінки. Але це означає не тільки те, що правова норма може і буває у певних умовах спілкування представлена у феноменальному полі правової свідомості, але і те, що в людині є прагнення обґрунтувати свою поведінку, представити її як поведінку особливого типу — нормативну. І цей факт спостерігається на практиці настільки часто, що вважати його випадковим не доводиться, і треба шукати особливі психологічні закономірності (Косюта, 2002).

Присутність правової норми в правовій свідомості дозволяє людині поставитися до неї й оцінити свої і чужі вчинки зі змістовної, якісної сторони в категоріях ціннісних і морально-правових відносинах, оцінити себе, ситуацію, партнерів по спілкуванню і їх поведінку співвіднести оцінювані явища з будь-яким правовим еталоном, відібрати, відсіяти, сформулювати стосунки, і таким чином регулювати свою поведінку. Таким чином, питання про презентацію правової норми у феноменальному полі правової свідомості тісно пов'язано із уявленням про детермінацію психічних явищ і процесів по типу впливу зовнішніх умов через внутрішні спонукальні системи особистості, так само як і з питанням про регулятивну функцію правової свідомості. Відносно поведінки і прояву особистості, то вони також пов'язані з питанням про процесуальний бік психічних проявів.

Обговорюваний факт наявності чи відсутності правової норми в правовій свідомості і можливості її включення в процес усвідомлення до феноменального поля правової свідомості і функцій презентованої правової норми змушує зробити такі припущення.

Можливість усвідомлення правової норми й свідоме чи несвідоме її використання, є доказом чого, що поведінка людини завжди протікає в

умовах нормативного світу і завжди може бути проаналізована й оцінена в термінах норми чи відхилення від неї. Тобто свідомо це чи ні, але ми завжди діємо відповідно до тих чи інших правових норм. У цьому випадку можна говорити про «несвідому свідомість належного», про «особливу форму» правової свідомості. На рівні психологічного аналізу механізмів правової свідомості подібну дію будь-якого фактора можна віднести до його функціонування не у феноменальному полі правової свідомості, в структурі поведінки (Барко, 2002).

**Обговорення.** Ми припускаємо, що поряд із уявленням правової норми у феноменальному полі правової свідомості особистості представлено в структурі індивідуальної правової свідомості й поведінки, і саме через структуру її перетворення, її перебудову вони впливають на поведінку людини, її властивості і прояви.

Відповідно можна припустити, що «засвоєння» правових норм, формування їх у людини відбувається шляхом структурної перебудови правової свідомості, її феноменального поля та її регулятивних функцій, так само як і перебудови мотиваційно-спонукальної оцінної системи особистості.

У вітчизняній літературі відокремлюють емпіричну правосвідомість, яку розуміють, як свідомість, що спрямовується на коло явищ, які не потребують теоретичного використання наукового підходу, а засновані на життєво-емпіричних знаннях і навичках (Алексєєв, 1994). Емпірична правосвідомість є відбиттям людьми правових явищ при їх зіткненні із правом у житті в процесі трудової, суспільної діяльності, сімейних, побутових відносинах та інше. Емпірична правосвідомість органічно пов'язана з безпосередньою практикою реалізації права, емпіричного досвіду у повсякденному житті людини.

Правосвідомість виступає регулятором поведінки людини відповідно до існуючої системи права й суспільної правосвідомості.

Професійна правосвідомість потребує глибокого пізнання правових явищ і за допомогою емпіричної правосвідомості, визначається станом основних компонентів: раціональних, емоційно-психологічних, поведінкових. Причому соціально-психологічна сторона є провідною в професійній правосвідомості. В діяльності прокурора професійна правосвідомість віддзеркалює такі якості, як:

По-перше, конкретність і деталізованість раціональних компонентів професійної правосвідомості не виключає, а припускає знання загальних принципів права, правових норм і їх загального змісту (закріплених, дефінітивних, декларативних).

По-друге, професійна правосвідомість проявляється у її системності. Це пов'язано із системністю права, з тим, що норми права не діють ізольовано. Правозастосовна діяльність не може бути забезпечена за допомогою розрізнених правових знань правозастосовників, їх простої сукупності.

По-третє, професійна правосвідомість прокурора проявляється в умінні практичного застосування правових знань. Закон, інтеріорізований у правосвідомості прокурора, є його професійним інструментом, основою правомірності у службовій діяльності. Професійна правосвідомість включає вміння професійно й адекватно застосовувати правовий «інструментарій» у практичній діяльності. Уміння застосовувати правовий інструментарій передбачає не тільки знання, розуміння й прийняття правових норм, але й оволодіння методами прокурорської практики. Тому професійна правосвідомість досягається як у результаті спеціальної правової освіти, так і в процесі практичної

правозастосовної діяльності (Ананьєв, 1980).

Активними формами виховання правосвідомості є повідомлення індивіду інформації про зміст і соціальну цінність правових норм. На цьому рівні формується система правових знань, яка охоплює уявлення про конкретні форми нормативної поведінки і поняття про загальні принципи її організації, тобто відбувається становлення правової свідомості. Правосвідомість - найважливіша сфера свідомості і поведінки особистості, хоча вона не завжди пов'язана із запам'ятовуванням всіх правових норм і статей (це професійна якість юристів), але для кожного громадянина є обов'язковим знання основних конституційних прав і обов'язків.

У правовій свідомості особистості з'єднані відображувальні і регуляторні сфери психіки. Правосвідомість можна охарактеризувати як концептуальну (внутрішню інтелектуальну) модель суб'єкта, в якій, з одного боку, відображається ество правових норм суспільства, а з іншого - формуються програми цілеспрямованої правовиконавчої діяльності. Психологічний механізм взаємодії відображувальної (теоретичної) сфери правосвідомості з її регуляторною сферою є надзвичайно складним, але він розкривається завдяки методам системного аналізу. Одним з прикладів вживання системно - діяльнісного аналізу може служити теорія поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна). Вживання цього методу дозволяє глибше розкрити етапи розвитку правової свідомості особистості.

Для розвитку гармонійних відносин між декларованими нормами права і правосвідомістю громадян необхідним є формування відповідних чітко діючих правоохоронних, правовиконавчих і провозастосовних органів держави з тим,

щоб кожний громадянин відчував повну гарантію захисту своїх прав і свобод. Тільки на цій основі можливе формування свідомої правослухнянної поведінки, коли людина прагне дотримуватися закону і підтримувати його, сприймаючи його як гаранта захисту своїх інтересів, честі і гідності.

Найважливішу роль в розвитку правової свідомості громадян повинна зіграти оновлена і раціонально побудована система етичного, трудового і інтелектуального виховання, здатна забезпечити формування у молоді активного життєстверджуючого менталітету і перетворення культури правової поведінки в невід'ємну властивість особистості. У вирішенні цього складного соціально-психологічного завдання першочергова роль належить рівню і концептуальній структурі правосвідомості професіоналів-юристів, особливо працівників прокуратури, які несуть відповідальність за додержання норм права в усіх галузях правозастосовної діяльності (Косюта, 2002).

Формування теоретичних правових знань означає перехід від зовнішніх наслідувальних актів правослухнянної поведінки до їх інтеріоризації, тобто переведення в план внутрішніх інтелектуальних дій, утворюючих в своїй сукупності орієнтовну основу свідомо регульованої правової поведінки. Зміст такої орієнтовної основи (концептуальної моделі) визначає характер здійснюваних суб'єктом практичних дій - їх екстеріоризацію відповідно до засвоєних норм моралі і права. Набутий суб'єктом досвід практичної правослухнянної діяльності, у свою чергу, надає зворотню дію на перетворення і вдосконалення внутрішньої інтелектуальної моделі і її категоріальної структури - нормативних правових понять (Бандурка, 2001).

В процесі розвитку суспільства формувались різні засоби включення особистості в систему суспільних



зв'язків. Установлення суспільством визначених вимог до норм і права поведінки осіб, що займають ті чи інші соціальні позиції, є універсальним засобом соціалізації індивідів. Призначення соціальних норм відбувається в упорядкуванні поведінки людей, прогнозуванні відносин. Соціальні норми регулюють поведінку людей у соціальному середовищі, тобто взаємини між людьми і їх об'єднаннями. У суспільстві сформувалися моральні вимоги, що мають загальнолюдське значення та внутрішню налаштованість.

**Висновки.** Представники інформаційних теорій психіки розглядають людину як „цілеспрямовану систему”, активність якої пов'язана з наявністю уявлення-еталона, що активізує і спрямовує суб'єкта на досягнення певного результату. Саме ці уявлення-еталони стають основою функціональних систем певних видів професійної діяльності, де саморегуляція означає приведення суб'єктом своїх дій у відповідність з правовими нормами, що існують в даному суспільстві і в сфері професійної етики. Процес саморегуляції здійснюється шляхом професійних дій, які постійно порівнюються з наявним образом-еталоном, і у випадках неузгодженості цих дій із заданим значенням еталону суб'єкт здійснює необхідну корекцію як окремих рухів, так і одержаного результату відповідно з бажаним уявленням мети.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Долгова А.И. Знать и исполнять закон. М.: Юридическая лит., 1987. 200 с.
2. Акімова Л.М. Влада: деякі психологічні аспекти // Наукові праці МАУП / Редкол.: М.Ф. Головатий (гол. ред.) та ін. – Вип. 6: Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності. К., 2003. С.32-34.
3. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Юридическая

психология: Учебник. Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр.дел, 2001. 640 с.

4. Васильев В.Л. Психологическая культура прокурорско–следовательской деятельности. Учебное пособие. СПб: 1998. 59 с.
5. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект). К.: Ніка-Центр, 2002. 296 с.
6. Алексеев С.С. Теория права. Х.: Бек Харьков, 1994. 223 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. 230 с.
8. Косюта М.В. Проблеми та шляхи розвитку прокуратури України в умовах побудови демократичної держави: дис. ... докт. юрид. наук. Одеса, 2002. – 467 с.

#### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Долгова, А.И. (1987). *Знать и исполнять закон*. М.: Юридическая лит.,
2. Акімова, Л.М. (2003). Влада: деякі психологічні аспекти. *Наукові праці МАУП. Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності*, 6, 32-34.
3. Бандурка, А.М. & Бочарова, С.П. & Землянская, Е.В. (2001). *Юридическая психология: Учебник*. Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр.дел.
4. Васильев, В.Л. (1998). *Психологическая культура прокурорско–следовательской деятельности. Учебное пособие*. СПб.
5. Барко, В.І. (2002). *Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект)*. К.: Ніка-Центр.
6. Алексеев, С.С. (1994). *Теория права*. Х.: Бек Харьков.
7. Ананьев, Б.Г. (1980). *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика.
8. Косюта, М.В. (2002). *Проблеми та шляхи розвитку прокуратури України в умовах побудови демократичної держави (Дис. докт. юрид. наук)*. Одеса.

УДК 159.922.6:159.98

<https://orcid.org/0000-0001-9636-0454>

*Інна Антонівна Лівандовська*  
викладачка кафедри психології,  
[inna-lavanda@outlook.com](mailto:inna-lavanda@outlook.com)  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

*Анастасія Юрївна Новак*  
студентка факультет соціальної та психологічної освіти,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна

### ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА РІВНЯ РОЗВИТКУ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті проаналізована проблема розвитку емоційно-вольової сфери особистості в підлітковому віці. Формування емоційно-вольової сфери є однією з найважливіших умов становлення особистості, досвід якої безперервно збагачується. Відтак, воля особистості є її суттєвим складником, що містить прості й синтетичні (вольові) якості, які виконують регулятивну та спонукальну функції. Емоційна сфера ж є важливою складовою у розвитку підлітків, так як спілкування та взаємодія не будуть ефективними, якщо його учасники не здатні, по-перше, «читати» емоційний стан іншого, а по-друге, регулювати свої емоції. Розуміння своїх емоцій і почуттів також є важливим компонентом у становленні особистості зростаючої людини. В даній роботі описана психодіагностична система досліджень, що дали змогу проаналізувати актуальну ситуацію тривожності та розвитку вольових якостей в підлітковому віці та в окремо взятому навчальному закладі, визначити якісні та кількісні показники взаємозалежностей з досліджуваними категоріями. Результати нашої дослідницької діяльності презентовані у статті, можуть бути використані для підвищення професійної компетентності практичних психологів закладів середньої та професійної освіти, науковців-початківців для подальшої розробки даного вектору досліджень, студентів соціально-психологічних факультетів, та всіх зацікавлених.

**Ключові слова:** сфера особистості, емоції, воля, емоційно-вольові якості, тривожність, підлітковий вік.

*Inna Livandovska*  
teacher of the Psychology Department,  
[inna-lavanda@outlook.com](mailto:inna-lavanda@outlook.com)  
Pavlo Tychyny Uman State Pedagogical University  
Uman, Ukraine

*Anastasiya Novak*  
student, Faculty of Social and Psychological Education,  
Pavlo Tychyny Uman State Pedagogical University  
Uman, Ukraine

### PSYCHODIAGNOSTIC STUDIES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL ANXIETY AND THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF VOLITIONAL QUALITIES IN ADOLESCENCE

The article analyzes the problem and specificity of the development of volitional personality traits in adolescence under the influence of anxiety states. Formation of the volitional sphere is one of the most important conditions for the formation of a person whose experience is continuously enriched. Thus, the will of the individual is its essential

*component, which contains simple and synthetic (volitional) qualities that perform regulatory and incentive functions. The emotional sphere, however, is a valuable component in the development of the will of adolescents, since communication and interaction will not be effective if its participants are not able, first, to "read" the emotional state of another, and secondly, to regulate their emotions. Anxiety as a personality's quality or reactive emotion has a very significant effect on the formation of the will of adolescents. Understanding the feelings and anxiety is also an essential component in the development of the personality of a growing person.*

**Key words:** *sphere of personality, emotions, will, emotional-volitional qualities, anxiety, adolescence*

**Вступ.** Однією з найбільш складних і значущих у особистісному розвитку підлітків є проблема волі та емоцій. У розробці проблеми вольових та емоційних процесів та їх розвитку значну роль відіграли роботи І. Д. Беха, Л. С. Виготського, А. І. Висоцького, Є. П. Ільїна, К. Н. Корнілова, В. А. Крутецького, П. А. Рудіка, В. І. Селіванова, Б. М. Смірнова, та ін.

Відомо, що емоційна сфера як стійка властивість індивідуальності та одна з психологічних складових темпераменту виконує системоутворюючу функцію у структурі рис особистості та окремих її якостей; емоції та емоційність беруть участь у регуляції діяльності, є детермінантами успішності діяльності та спілкування (Козинець, 2014).

Емоції впливають на перебіг різних психічних процесів: сприймання, пам'яті, уяви, мислення, зумовлюють формування певних рис характеру особистості (Рубинштейн, 2000).

Є. Ільїн вказує на те, що воля в поєднанні з розумом і почуттями регулює поведінку та діяльність в ускладнених умовах, але людина зовсім не повинна реагувати на будь-яку перешкоду виникненням потреби її подолання (Ільїн, 2011). Воля – це функція людської психіки, яка полягає у керуванні своїми діями й свідомому регулюванні своєї поведінки.

Спроба психологічного аналізу феномену волі належить К. Ушинському, який вказує на потрійне значення волі: 1) воля – це влада душі над тілом; 2) воля – «це почуття хотіння»; 3) воля – «...щось протилежне неволі». Від теоретичного тлумачення поняття волі він звертається до практичних рекомендацій із приводу її

становлення й проводить думку про обмеження волі як необхідної умови розуміння людиною почуття свободи. (Ушинский, 1990).

Підлітковий вік є особливо значущим для розвитку емоційно-вольової сфери особистості.

У підлітковому віці важливим психічним новоутворенням є розвиток довільності психічних процесів. Часто це призводить до перепадів та нестабільності в емоційній сфері підлітка. В цей період особливо загострюється самоаналіз і самооцінка, підвищується зацікавленість соціальним і особистісним самовизначенням, пов'язаного, зокрема, з вибором професії (Л. І. Божович, І. С. Кон, А. В. Мудрик). (Козинець, 2014).

Характеризуючи емоційну сферу сучасних підлітків, дослідники (І. Дубровіна, О. Захаров, Г. Крайг, С. Колот, С. Максименко та ін.), перш за все, відзначають її особливу уразливість, схильність до виникнення підвищеної тривожності, депресивних станів, нейротизму, агресії тощо. Особливості емоційності підлітків виявляються також у розширенні патернів емоційних переживань, збагаченні їх палітри. Якісна структура емоційності підлітка представляється патернами таких емоційних переживань, як спокій, радість і гумор, гнів, страх, печаль, байдужість. Формування емоційної саморегуляції підлітків може бути успішним за умови врахування психологічних особливостей вікового періоду. Серед них: негативна або несформована Я-концепція; низька витривалість до труднощів; підвищений егоцентризм; схильність до опору, протесту; незрілість моральних переконань; тяжіння до невідомого,

ризикованого; здатність до ускладнення проблем; криза самоідентифікації; деперсоналізація та дереалізація у сприйнятті себе і навколишнього світу; загострене тяжіння до дорослішання; тяжіння до незалежності та відриву від сім'ї; гіпертрофовані поведінкові реакції: емансипація тощо (Періг, 2017).

Вираження почуття власного «я» у підлітків полягає, перш за все, у потребі до самоствердження. Вони завжди мають та намагаються відстояти свою позицію, прагнуть до самостійності, проявляють цілеспрямованість та активність у досягненні мети. Вони не можуть терпіти авторитарного тону, принижень та фізичних покарань. У відповідь на зневажливе ставлення підлітки ображаються, замикаються в собі, іноді плачуть, їм властива висока чутливість до похвали, ставлення інших людей, їм складно відмовитися від своїх переконань (Козинець, 2014).

У цьому віці погіршується здатність володіти собою, керувати своїм емоційним станом порівняно з молодшими школярами. Це зумовлено, вочевидь, статевим дозріванням і гормональними змінами, які відбуваються в організмі підлітка, і виражається в підвищеній емоційній збудливості, неврівноваженості, схильності до афектів, підвищеній особистісній тривожності. Відтак підлітки не завжди адекватно емоційно реагують у певних соціокультурних умовах. Натомість у підлітковому віці підвищується інтерес до впливу на емоції інших людей. Однак через низький рівень розуміння емоцій інших людей на фоні прагнення підлітків до домінування та лідерства вони більше застосовують маніпулятивні тактики впливу на оточуючих, що негативно впливає на соціальну взаємодію (Шпак, 2016).

**Мета та завдання дослідження.** Активність вольового самоствердження розпочинається в підлітковому віці. Це період складного і суперечливого

становлення вольових якостей особистості.

Цілеспрямованість, самостійність, рішучість, з якими підліток долає труднощі на шляху до здійснення мети, свідчать, що він з об'єкта волі інших людей поступово перетворюється на суб'єкт власної волі.

Саморегуляція поведінки у підлітковому віці є інтегративною структурою, яка вміщує інтелектуальні, когнітивні, вольові, емоційні, моральні, мотиваційні сфери. Головною проблемою є недостатній рівень саморегуляції поведінки підлітків, зумовлений кризою підліткового віку, а негативні зміни в самосвідомості чітко проявляються в манерах поведінки. Відповідно «оволодіння саморегуляцією поведінки підлітком дає можливість самостійно приймати рішення, встановлювати суспільно-значущі цінності, обирати шляхи самоствердження, ставити перед собою цілі й засоби їх досягнення» (Періг, 2017).

Таким чином визнана необхідність дослідження вказаного феномену.

**Об'єкт дослідження** – підлітки віком від 13 до 15 років у кількості 26 осіб.

**Мета дослідження** – теоретичне та емпіричне обґрунтування специфіки розвитку волі під дією емоцій в підлітковому віці.

**Завдання дослідження:**

- проаналізувати зміст проблеми в психологічній науковій літературі;
  - обрати психодіагностичний комплекс для діагностування емоційно-вольової сфери підлітків;
  - організувати та реалізувати експериментальне дослідження в школі, для визначення розвитку емоційно-вольової сфери особистості в підлітковому віці;
  - надати практичні рекомендації, підліткам, педагогам, батькам за результатами діагностичних досліджень.
- Методи дослідження.** Нами були використані теоретичні та емпіричні



методи дослідження. Сформований наступний діагностичний комплекс взаємовідношення тривожності і волі:

*Методика оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера* (Прихожан, 2000).

Опитувальник Ч. Спілбергера складається з двох шкал: 1) вимірювання тривожності як емоційного стану; 2) вимірювання тривожності як якості.

Першу шкалу ще називають «шкала самооцінки ситуативної тривожності». Вона дає змогу нам визначити рівень тривожності досліджуваних в конкретній ситуації.

Шкала самооцінки ситуативної тривожності. Ситуативна (або реактивна) тривожність вимірюється комплексом із 20 тверджень, 10 з яких указують на напруженість, неспокій, а решта – на їх відсутність.

Другу шкалу ще називають «шкалою самооцінки особистісної тривожності». Це означає, що за допомогою якої прослідковуються стан тривожності, емоційної напруги та емоційного реагування у наших досліджуваних.

Особистісна шкала самооцінки Спілбергера має 20 тверджень.

*Методика дослідження вольової організації особистості* (Хохлов, Рувинский, 1986)

Вольова організація особистості є однією з її характеристик, безпосередньо пов'язаних з цілепокладанням та можливостями усвідомлення і постановки особистісних цілей. Вона відображає індивідуальні особливості особистості, її підходи до вибору способів і шляхів досягнення мети.

Метою проведення цієї діагностики є вивчення рівня вольової організації особистості. Дослідження спрямоване на вивчення особливостей характеру досліджуваного.

В методиці існує 8 шкал, а саме: Ц – ціннісно-смілова організація особистості; О – організація діяльності; Р – рішучість; Н – наполегливість;

С – самоконтроль; См – самостійність; Щ – щирість відповідей; В – воля (загальний показник).

Інтерпретація діагностики також своєрідна. Інтерпретуючи отримані бали, слід враховувати динамічність феномену «воля» та його здатність до вдосконалення через виховання, роботу над собою.

Для визначення результату кожна шкала рахується окремо одна від одної і тільки остання (В) – це загальний результат.

*Опитувальник «Яка у мене воля?»* (Ильин, 2011)

Цей опитувальник використовується для вивчення рівнів сформованості волі особистості. Тобто, виконавши усі завдання опитувальника, можна діагностувати: середній, слабкий рівень та високий рівень розвитку волі у підлітка.

*Вибірка становить 26 учнів загальноосвітньої школи I-III ступенів підліткового віку, з яких 12–хлопці і 14 – дівчата.*

**Результати.** За шкалою №1 – вимірювання тривожності як емоційного стану (ситуативна тривожність) виявлено: здебільшого у вибірці підлітків спостерігається середній рівень прояву ситуативної тривожності, а це, як уже сказано було вище, є так званою «соціальною нормою». Тобто, більша частина досліджуваних, що знаходились у штучно створених ситуаціях, спочатку емоційно реагували і були занепокоєні, але через короткий проміжок часу успішно себе опановували. Але все ж таки були присутні й інші учні, що отримали низький або високий результат. Вказані результати, на наш погляд, можуть залежати від кількох чинників:

- гендерних особливостей (Таблиця 1. Показники дослідження тривожності за гендерними особливостями);
- віку досліджуваних (чим старші учні, тим більше присутня тривожність);

- фізіологічного стану кожного з них (втомленим учням досить важко впоратись зі своїм емоційним станом);
- ситуації, в якій вони знаходилися (у когось контрольна, а в когось звичайний урок);

- від бажання виконувати завдання опитувальника.

Таблиця 1

№ n/n	Рівень прояву	Шкала №1 Дівчата %	Шкала №1 Хлопці %	Шкала №2 Дівчата %	Шкала №2 Хлопці %
1.	Низький	14,3 (2)	8,3 (1)	14,3 (2)	16,7 (2)
2.	Середній	71,4 (10)	83,4 (10)	35,7 (5)	58,3 (7)
3.	Високий	14,3 (2)	8,3 (1)	50 (7)	25 (3)

За шкалою №2 – вимірювання тривожності як якості (особистісна тривожність), тут нічого не залежить від ситуації, виявлено: здебільшого прояви середнього рівня особистісної тривожності, тобто все відповідає «соціальної нормі». Але досить багато учнів мають або низький, або високий рівень прояву тривожності. До переліку чинників впливу на показники, які були наведені вище, слід додати й інші, а саме такі як особистісні якості кожного з респондентів, соціальне середовище, в якому перебуває досліджуваний увесь час.

Дослідивши вольову організацію особистості досліджуваних за допомогою методики А. Хохлова отримали такі результати:

- низькі показники розвитку вольової організації жоден досліджуваний не отримав;
- вольові якості досліджуваних достатньо розвинені, що є соціальною

нормою. Такі результати отримали 6 дівчат (42,9%) та 12 хлопців (100%);

- 8 досліджуваних, тобто 30,8%, мають високий рівень вольової організації особистості. Такі результати отримали 8 дівчат (57,1%) і жодного хлопця. Це може свідчити про те, що дівчата є більш впевненими, цілеспрямованими, і мають досить розвинені вольові якості.

Отож, підсумовуючи результати діагностики, можна стверджувати, що у підлітковому віці рівень розвитку вольових якостей є коливається від середнього, тобто норми, до досить високого. Це залежить від кількох чинників, а саме від віку, статі, особистісних характеристик. Гендерні особливості мають досить велике значення, тому зведенні результати в *Таблиці 2. Гендерні особливості розвитку вольових якостей та вольової організації.*

Таблиця 2

№ n/n	Показник	Низький рівень %	Середній рівень %	Високий рівень %
1.	Ц (д) / Ц (х)	7,1 (1) / 41,2 (5)	71,4 (10) / 58,3 (7)	21,5 (3) / 0
2.	О (д) / О (х)	7,1 (1) / 16,7 (2)	92,9 (13) / 83,3 (10)	0 / 0
3.	Р (д) / Р (х)	14,3 (2) / 8,3 (1)	50 (7) / 83,4 (10)	35,7 (5) / 8,3 (1)
4.	Н (д) / Н (х)	21,4 (3) / 33,3 (4)	21,4 (3) / 58,4 (7)	57,2 (8) / 8,3 (1)
5.	С (д) / С (х)	0 / 16,7 (2)	71,4 (10) / 75 (9)	28,6 (4) / 8,3 (1)
6.	См(д) / См(х)	14,3 (2) / 16,7 (2)	64,3 (9) / 58,3 (7)	21,4 (3) / 25 (3)

7.	Щ (д) / Щ (х)	14,3 (2) / 33,3 (4)	78,6 (11) / 66,7 (8)	7,1 (1) / 0
8.	В(д) / В(х)	0 / 0	42,9 (6) / 100 (12)	57,1 (8) / 0

Дослідивши вольові якості респондентів за допомогою опитувальника «Яка у мене воля?» отримали такі результати:

У респондентів, які набрали від 0 до 12 балів – це 5 досліджуваних, тобто 19,3%, діагностується слабкість волі. Людина, як правило, виконує те, що легше і цікавіше. Часте невиконання обов'язків спричиняє непорозуміння з оточенням, що можна пояснити не лише слабкістю волі, а також егоїзмом. В більшості такий результат отримали наймолодші хлопці з вибірки

У респондентів, які набрали від 13 до 21 балу – це 18 досліджуваних, тобто 69,2%, діагностується середній рівень

розвитку волі. Здебільшого, людина схильна до подолання перешкод, проте є ситуації уникнення труднощів. Відсутня ініціативність у роботі, хоча, якщо необхідно, то доручена справа буде виконана. Такий показник вважається нормою для підліткового віку.

У респондентів, які набрали від 22 до 30 балів – це 3 досліджуваних, тобто 11,5%, діагностується високий рівень розвитку волі. Робота виконується відповідально, ініціативно, сміливо. Це найстарші учні вибірки, здебільшого дівчата, які усвідомлюють всю значимість вольових якостей.

У вигляді діаграми результати цього тесту виглядають наступним чином:

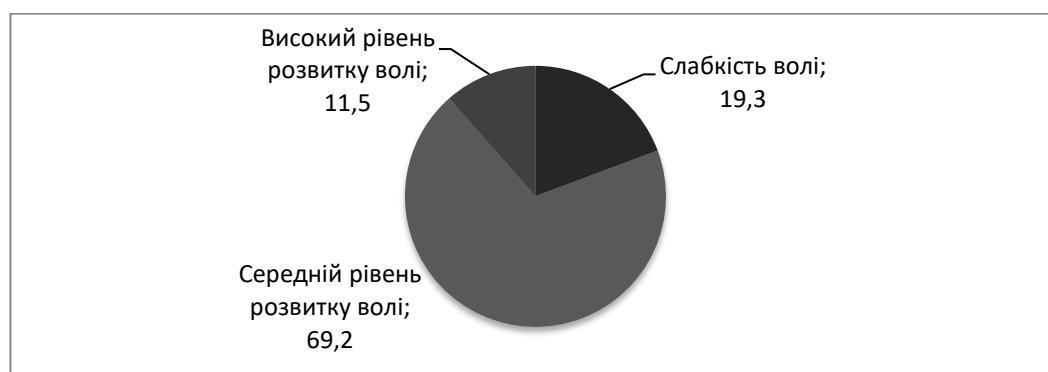


Рис. 1. Результати опитувальника «Яка у мене воля?»

**Обговорення.** Отже, підсумовуючи результати всіх трьох діагностичних методик можна говорити про результативність даного дослідження, адже ми дослідили і визначили рівень розвитку емоційної стабільності та особливості розвитку тривожності підліткового віку. Слід зауважити, що усі методики між собою пов'язані і доповнюють один одного, а результативність їх залежить від багатьох чинників.

Але це ще не все, адже нас цікавить, чи існує зв'язок між рівнем особистісної тривожності та рівнем розвитку вольових якостей. Це ми можемо зробити за допомогою обчислення коефіцієнта кореляції. Доцільно буде застосовувати коефіцієнт рангової кореляції Спірмена статистична обробка якого наведена у Таблиці 3. Статистичної обробки даних та коефіцієнт кореляції Спірмена

Таблиця 3.

Досліджуваній	Показники розвитку вольової якості	Показники особистості тривожності	Ранг x	Ранг y	Різниця рангів d	d <sup>2</sup>
	x	y	Rx	Ry	d=Rx-Ry	
Учень 14	49	40	1	12	-11	121
Учень 25	59	36	2	9	-7	49
Учень 6	61	62	3	26	-23	529
Учень 24	65	40	4	11	-7	49
Учень 21	66	28	5	3	2	4
Учень 5	67	50	6	21	-15	225
Учень 26	69	32	7	7	0	0
Учень 10	72	44	8	16	-8	64
Учень 20	79	29	9	4	5	25
Учень 4	79	46	10	18	-8	64
Учень 15	81	44	11	15	-4	16
Учень 3	81	22	12	1	11	121
Учень 2	83	34	13	8	5	25
Учень 16	87	52	14	23	-9	81
Учень 12	88	46	15	17	-2	4
Учень 9	88	52	16	24	-8	64
Учень 19	92	30	17	6	11	121
Учень 13	93	49	18	19	-1	1
Учень 18	97	39	19	10	9	81
Учень 11	98	50	20	22	-2	4
Учень 23	102	29	21	5	16	256
Учень 22	104	40	22	13	9	81
Учень 17	111	44	23	14	9	81
Учень 7	113	49	24	20	4	16
Учень 8	114	55	25	25	0	0
Учень 1	117	25	26	2	24	576

$$p = 1 - \frac{6 \times \sum(d^2)}{n \times (n^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \times 2658}{26 \times 675} = 1 - \frac{15948}{17550} = 1 - 0,9 = 0,1$$

$$p = 0,1$$

**Висновки.** Отже, за результатами нашого емпіричного дослідження ми можемо констатувати наступні характеристики: тривожність та вольові якості не досить взаємопов'язані, але мають спільні характеристики. Ми стверджуємо, що тривожність майже не залежить від ціннісного апарату, але цінності підлітків ще не сформовані і в свідомості присутній певний страх перед невідомим майбутнім; вона також не дуже залежить від організованості особистості, адже той, хто вмє організувати своє життя, той не має високого рівня тривожності; а також тривожність не пов'язана з самоконтролем, самостійністю та іншими вольовими якостями.

Але, усі вище наведені показники прямо залежать від наступних чинників:

- індивідуальні особливості особистості;
- вік, адже підлітковий вік також ділиться на етапи;
- гендерні особливості;
- фізіологічного стану досліджуваних;
- соціального середовища, в якому вони знаходяться увесь час;
- бажання досліджуваних виконувати завдання методики та правдиво відповідати на запитання.

Та все ж з впевненістю можна стверджувати, що емоційна і вольова сфера особистості нерозривні між собою саме у підлітковому віці, існують і

повинні існувати паралельно одна з одною.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб: Питер, 2011. 368 с.
2. Козинець О. В. Особливості психічного розвитку та емоційної сфери підлітків із заїканням. *Науковий часопис. Спеціальна психологія (Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова)*. 2014. С. 377–380.
3. Періг І.М. Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. *Матеріали VI Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій*. Тернопіль, 2017. (Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя). С. 212–213.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Ильин, Е.П. (2011). *Психология воли*. СПб: Питер.
2. Козинець, О.В. (2014). Особливості психічного розвитку та емоційної сфери підлітків із заїканням. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*, 1, 377–380.
3. Періг, І.М. (2017). Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. *Матеріали VI Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій*, 1, 212–213.
4. Прихожан, А.М. (2000). *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*.

4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с. (Серия «Библиотека педагога практика»).
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
6. Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитать волю и характер. М., 1986.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. М., 1990. Т. 6. Педагогика. 225 с.
8. Шпак М.М. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. (Психологічні науки №5; т.2). С. 80–84.

- Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
5. Рубинштейн, С.Л. (2000) *Основы общей психологии*. СПб: Издательство «Питер».
6. Рувинский, Л.И. & Хохлов, С.И. *Как воспитать волю и характер*. (1986). М.
7. Ушинский, К.Д. (1990). Педагогические сочинения. М.
8. Шпак, М.М. (2016). Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*, 5, т. 2, 80–84.

УДК 159.9:331.101.3+316.6

<https://orcid.org/0000-0002-4930-3091>

<https://orcid.org/0000-0002-3600-0761>

**Олег Анатолійович Матеюк,**  
доктор психологічних наук, професор,  
[terrio\\_km@hotmail.com](mailto:terrio_km@hotmail.com)  
Національна академія Державної прикордонної служби  
України імені Богдана Хмельницького,  
Хмельницький, Україна

**Юлія Олегівна Суходоля,**  
здобувач ступеня кандидата психологічних наук,  
[julyjuliss@gmail.com](mailto:julyjuliss@gmail.com)  
Хмельницький національний університет,  
Хмельницький, Україна

## **ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ СУБ'ЄКТІВ ПРАЦІ: СУТНІСТЬ, ЗМІСТ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ**

У статті на підставі аналізу різних наукових поглядів та підходів щодо такого психологічного феномену як професійна ідентичність майбутніх суб'єктів праці здійснено спробу теоретично обґрунтувати її сутність, виокремити структурні компоненти та основні чинники, що впливають на її становлення, визначити психологічні особливості їх провідної діяльності та професійної ідентичності. Доведено, що розвиток професійної ідентичності у вищому навчальному закладі формується у процесі набуття майбутніми суб'єктами праці знань, їх інтеріоризації, практико-орієнтованій діяльності, використанні активних методів навчання для засвоєння професії, а також у введенні в навчальний процес циклу занять, які безпосередньо розвивають професійну ідентичність. Статистично доведено відмінності в психологічних особливостях провідної діяльності майбутніх суб'єктів праці, що відносяться до різних рівнів професійної ідентичності.

**Ключові слова:** майбутні суб'єкти праці, ідентичність, професійна ідентичність, структура, етапи формування.

**Oleg Mateyuk**  
Doctor of Psychological Sciences,  
Professor at the Department of the Psychology  
and moral and psychological support,  
[terrio\\_km@hotmail.com](mailto:terrio_km@hotmail.com)  
The National Academy of the State Border Guard Service  
of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi,  
Khmelnytskyi, Ukraine

**Julia Sukhodolya,**  
Postgraduate Student,  
[julyjuliss@gmail.com](mailto:julyjuliss@gmail.com)  
Khmelnytskyi National University  
Khmelnytskyi, Ukraine

## **PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE LABOR SUBJECTS: SITUATION, CONTENT AND PSYCHOLOGICAL FEATURES**

In the article, based on the analysis of various scientific views and approaches to such a psychological phenomenon as a professional identity of future subjects, an attempt was made to theoretically substantiate its essence,



*to distinguish the structural components and the main factors influencing its formation, to determine the psychological peculiarities of their leading activity and professional Identity It is proved that the development of professional identity in a higher educational institution is formed in the process of acquiring future knowledge subjects, their internalization, practice-oriented activities, the use of active teaching methods for the acquisition of the profession, as well as in introducing into the educational process the cycle of classes that are directly developing professional identity. Statistically proved differences in the psychological peculiarities of the leading activity of future subjects related to different levels of professional identity.*

**Key words:** *future subjects of labor, identity, professional identity, structure, stages of formation.*

**Вступ.** Розвинена професійна ідентичність сприяє виживанню суб'єкта праці в умовах сучасної економічної ситуації. Якщо раніше під час визначення професійної відповідності суб'єкта праці і посади, яку він займає, більшою мірою спиралися на непсихологічні параметри, такі як: стаж, освіту, практичні навички, то зараз надають перевагу більш надійним психологічним параметрам: мотивації співробітника, його цілям і цінностям, готовності професійного зростання і розвитку, тобто, – професійній ідентичності.

Професійна ідентичність, на відміну від етнічної, соціальної, політичної тощо, передбачає «спеціальну цілеспрямовану, організовану суспільством підготовку і виконується за певну винагороду» (Шнейдер, 2000).

Під «спеціальною цілеспрямованою організованою суспільством підготовкою» мається на увазі також і навчання майбутніх суб'єктів праці у вищих навчальних закладах з метою одержання ними певного фаху.

**Мета та завдання статті.** Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність професійної ідентичності, її структуру, а також виокремити основні чинники, що впливають на становлення професійної ідентичності майбутнього суб'єкта праці.

Над проблемою професійної ідентичності працювали такі науковці як М. Абдуллаєва, Е. Борисова, Н. Волянчук, Е. Зеєр, Е. Еріксон, О. Єрмолаєва, Є. Клімов, І. Кон, Г. Ложкін, А. Лукіянчук, С. Максименко, А. Маслоу, Дж. Марсія, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, Т. Стефаненко,

А. Уотерман, І. Хамітова, Є. Чорний, К. Шамлян, Л. Шнейдер та ін.

Так, за А. Лукіянчук, професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста (Лукіянчук, 2006).

Згідно з поглядами Ю. Поваренкова, професійна ідентичність розглядається як явище системне, динамічне і рівневе, тісно пов'язане з іншими елементами професійного розвитку, зокрема, професійним самовизначенням, професійною самооцінкою, професійною деформацією тощо. Він, у межах концепції професійного розвитку, визначає професійну ідентичність як:

- 1) провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного розвитку;
- 2) емоційний стан, в якому перебуває особистість на різних етапах професійного розвитку; він виникає на основі ставлення особистості до професійної діяльності і професіоналізації загалом, так і на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного розвитку, як фахівця зокрема;
- 3) підструктуру суб'єкта, професійного розвитку, що реалізується у якості функціональної системи та спрямований на досягнення певного рівня професійної ідентичності (Поваренков, 2002).

Слід зазначити, що існують різні точки зору на проблему професійної ідентичності. Дослідження професійної ідентичності спрямовуються деякими вченими в напрямі професійного

самовизначення та професійного розвитку. Інші вчені розглядають професійну ідентичність у контексті проблематики професійної самосвідомості.

Психологічну концепцію професійної ідентичності обґрунтувала Л. Шнейдер. Вона виходить з того, що становлення професійної ідентичності відбувається у межах професії. Поняття «професія» визначає змістові характеристики професійної ідентичності. Але професійна ідентичність не зводиться лише до професіоналізму, вона – результат професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації. Виходячи з цього, Л. Шнейдер визначає професійну ідентичність як психологічну категорію, яка стосується усвідомлення особистістю своєї належності до певної професії, певної професійної спільноти (Шнейдер, 2000).

Е. Зеер пропонує інший підхід. Він визначає професійну ідентичність через поняття професійного «образу Я». Е. Зеер вважає, що професійне становлення особистості супроводжується деструктивними змінами (кризами, стагнаціями та деформаціями особистості), що обумовлюють перервність, нерівномірність і гетерохроніє професійного розвитку (Зеер, 2008).

Н. Іванова розглядає професійну ідентичність як вид соціальної. Вона вважає, що професійна ідентичність «формується у процесі виявлення суттєвих зв'язків всередині та ззовні професії та відмінності їх як таких, вона пов'язана з загальною інформаційною основою діяльності, а також із цілісними еталонами типових професійних подій та індивідуалізованих концептуальних схем професійної поведінки» (Іванова, 2004).

По іншому тлумачать професійну ідентичність Г. Ложкін та Н. Волянюк, які розглядають її як самосвідомість; систему уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності; як поняття, у

якому розкриваються концептуальні уявлення людини (які супроводжуються певними ціннісними та мотиваційними орієнтаціями) про її місце у професійному середовищі (Ложкін, 2008, Волянюк, 2008).

О. Єрмолаєва трактує професійну ідентичність як компонент особистісної ідентичності, що забезпечує успішну професійну адаптацію, і як домінуючий чинник професійної кар'єри, що базується на компетентності, профпридатності, інтересі до роботи та їх балансі з оточенням. Але при цьому, вона розширює це поняття до масштабів ідентифікаційних зв'язків людини і з соціальним середовищем. Професійна ідентичність виступає, перш за все, як характеристика внутрішньої відповідності суб'єкта діяльності і соціально-професійного середовища (Єрмолаєва, 2008).

Є. Клімов у своїй роботі «Психологія професіонала» розглядає професійну ідентичність у контексті професійної самосвідомості та виділяє такі елементи її структури:

- усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти;
- знання про ступінь своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце у системі професійних ролей; знання людини про ступінь визнання у професійній групі;
- знання про сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, вірогідних зон успіху та поразки, знання своїх індивідуальних способів успішної дії; уява про себе і свою роботу в майбутньому (Клімов, 2006).

І. Остапенко розглядає професійну ідентифікацію як системне утворення, що закономірно формується у процесі соціалізації індивіда, особистісна позиція якого визначається ядром структурної організації професійної ідентифікації. Автор пропонує розглядати професійну ідентифікацію на трьох рівнях регуляції особистісної активності: на рівні



загальної спрямованості інтересів та ціннісних орієнтацій; на рівні узагальнених цільових установок; на рівні ситуативних конкретно-дійових установок (Остапенко, 1996).

**Результати теоретичного дослідження.** Виклад основного матеріалу дослідження. Процес навчання у вищому навчальному закладі супроводжується, на думку багатьох дослідників, становленням професійної ідентичності (Н. Антонова, Г. Гарбузова, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, М. Кліщевська, І. Кузьміна, Д. Леонтєв, Ю. Поваренков, У. Родигіна, В. Сафін, Є. Чорний, А. Шатохін, Л. Шнейдер та ін.). Але ці науковці окремо не розглядали професійну ідентичність суб'єкта праці, окремо не розділяли поняття «Професійна ідентичність суб'єкта праці» і «професійна ідентичність майбутнього суб'єкта праці», розглядаючи їх як загальний психологічний феномен, але тільки у представників різних груп (люди, які вчаться і які працюють). Наприклад, Ю. Поваренков розглядає становлення ідентичності студентів в три стадії. Перша – шкільна ідентичність (1 курс), далі – навчально-академічна ідентичність (2-4 курс) і початок розвитку «власне професійної ідентичності» (5 курс), який продовжиться безпосередньо на робочому місці (Поваренков, 2002).

Ми розглядаємо професійну ідентичність майбутнього суб'єкта праці та професійну ідентичність суб'єкта праці як два різні психологічні феномени, що мають спадкоємний характер.

В першу чергу, відмінність полягає в тому, що майбутній суб'єкт праці і фахівець, який працює, займаються різними видами провідної діяльності (відповідно – навчальною та трудовою), у цих двох груп реалізуються різні потреби (відповідно – у навчанні і в праці), різні цілі (відповідно – загальний і професійний розвиток особистості та

виробництво матеріальних і духовних цінностей). Також ці групи будуть різнитись за мотивами, діями, засобами, предметом і результатом провідної діяльності (Вербицький, 1991).

Відповідно, розвиток професійної ідентичності цих двох груп відбувається у різних умовах. У фахівців, які працюють, – у процесі цілеспрямованої активності, що реалізовує потреби суб'єкта в професійній сфері, а у майбутнього суб'єкта праці – у процесі цілеспрямованої активності, що реалізовує потреби суб'єкта в навчально-професійній сфері. Зрозуміло, що потреби в тому та іншому випадку дуже різні. Наприклад, потреба в матеріальному добробуті, яка не може бути реалізованою в навчальній діяльності майбутнього суб'єкта праці, в професійній сфері є однією з провідних.

Таким чином, професійна ідентичність майбутнього суб'єкта праці і професійна ідентичність суб'єкта праці, як зазначала, наприклад, У. Родигіна, – це різні психологічні феномени, що вимагають окремого розгляду (Родигіна, 2007).

Професійна ідентичність майбутнього суб'єкта праці – це система уявлень про самого себе як про суб'єкта праці, про свої навчально-професійні та професійні цілі, про свої можливості реалізації цих цілей.

За І. Кузьміною, розвиток професійної ідентичності у вищому навчальному закладі формується у процесі набуття майбутніми суб'єктами праці знань, їх інтеріоризації, практико-орієнтованій діяльності, використанні активних методів навчання для засвоєння професії, а також у введенні в навчальний процес циклу занять, які безпосередньо розвивають професійну ідентичність. І. Кузьміна визначає професійну ідентичність як психологічну категорію, яка відноситься до усвідомлення особистістю своєї належності до певної професії, певної професійної спільноти. Вона не зводиться власне до

професіоналізму, а є результатом професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації (Кузьміна, 2012).

Професійна ідентичність майбутнього суб'єкта праці, як самостійний психологічний феномен, має низку психологічних особливостей:

1) професійна ідентичність майбутніх суб'єктів праці має діяльнісний аспект. Вона розвивається в результаті їх провідної діяльності та сприяє успішному оволодінню ними знаннями, вміннями і навичками для їх подальшої професійної діяльності. Ступінь професійної ідентичності майбутніх суб'єктів праці відображається на якості їх провідної діяльності. Чим більш розвиненою є професійна ідентичність майбутніх суб'єктів праці, тим більш успішною і результативною є їх провідна (навчальна) діяльність;

2) професійна ідентичність майбутніх суб'єктів праці має імовірнісний аспект, тобто вона може стати основою для подальшого розвитку у них професійної ідентичності або, у зв'язку зі зміною професійних переваг (з низки причин), може розвинути професійна ідентичність, що не пов'язана зі спеціальністю, яку майбутній суб'єкт праці отримує у вищому навчальному закладі;

3) професійна ідентичність майбутніх суб'єктів праці розвивається нерівномірно: у розвитку чергуються латентні і кризові періоди, можна виділити стадії з еволюційною і революційною течією;

4) професійна ідентичність майбутніх суб'єктів праці має індивідуальний аспект розвитку. Незважаючи на відомі кризові періоди, у кожного свій темп і перебіг розвитку. Це залежить від особистісних рис та властивостей майбутніх суб'єктів праці (у тому числі їх відповідності вимогам, що висуваються професією), від готовності (інтелектуальної, мотиваційної,

психофізіологічної тощо) до навчання у вищому навчальному закладі, від соціального оточення (негативне ставлення до професії, що набувалася, або ж – підтримка батьків і друзів), від здатності порозумітися з викладачами тощо. Розвиток професійної ідентичності майбутніх суб'єктів праці має різні мотиваційні засади та ступінь їх вираженості.

Існує ще низка більш часткових особливостей професійної ідентичності майбутніх суб'єктів праці, таких як: гендерні особливості, одиниці аналізу і структури, психологічні механізми і умови розвитку професійної ідентичності майбутніх суб'єктів праці тощо.

**Результати емпіричного дослідження.** З метою виявлення основних психологічних особливостей провідної діяльності майбутніх суб'єктів праці з різним рівнем професійної ідентичності нами було проведено теоретичне та емпіричне дослідження. Воно проводилося з лютого 2010 р. по червень 2013 р. на базі Хмельницького національного університету. У ньому взяли участь студенти гуманітарно-педагогічного факультету з 1 по 5 курсу у кількості 214 осіб. Як засоби були використані такі методики дослідження: методика «Хто Я»? (Т. Макпартленд-М. Кун); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); методика на дослідження рефлексивності (А. Карпов) (Карпов, 2003); методика «Мотивація професійного навчання» (В. Каташев) (Каташев, 2002); «Дослідження ідентифікації» (В. Маралов); «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д. Леонт'єв); методика «Особистий професійний план» (Є. Клімов в адаптації Л. Шнейдер); опитувальник професійної ідентичності студента (У. Родигіна) (Родигіна, 2006); методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко). Обробка результатів проводилася за допомогою

використанням програм SPSS 10 і Microsoft Excel 10.

За результатами опрацювання методики «Особистий професійний план» (за допомогою якої було діагностовано рівні професійної ідентичності) були виділені такі групи майбутніх суб'єктів праці:

– група з невираженою, пасивною професійною ідентичністю (0-2,5 бали) – 13,55% досліджених;

– група з середньою вираженістю професійної ідентичності (3-5,5 балів) – 56,54% досліджених;

– група з активною, вираженою професійною ідентичністю (6-7 балів) – 29,91% досліджених.

Застосування Н-критерію Крускала-Уолліса показало відмінність даних трьох груп на рівні значущості  $p \leq 0,04$  за результатами таких методик: «Мотивація професійного навчання» (В. Каташев); методика на дослідження рефлексивності (А. Карпов); «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д. Леонтьєв); методика «Особистий професійний план» (Є. Клімов в адаптації Л. Шнейдер); опитувальник професійної ідентичності студента (У. Родигіна); методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко).

Застосування U критерію Манна-Уїтні виявило відмінність групи майбутніх суб'єктів праці з невираженою пасивною професійною ідентичністю і групи майбутніх суб'єктів праці з активною вираженою професійною ідентичністю на рівні значущості  $p \leq 0,01$  за результатами тих самих методик.

**Обговорення.** Якісний аналіз одержаних результатів дає нам змогу охарактеризувати психологічні особливості провідної діяльності двох груп майбутніх суб'єктів праці з різним ступенем вираженості професійної ідентичності.

Майбутні суб'єкти праці з невираженою професійною ідентичністю цікавляться тільки окремими предметами

і/або темами. Вони вважають, що багато що з того, що вони вивчають, їм не стане у нагоді. Головне для них – одержати результат, неважливо, якими способами. Вдома їм найчастіше не хочеться вчитися, тобто мотивація до професійного навчання виражена у них досить слабо. Частіше за все життя для них є безглуздом і безцілним. Зазвичай ними все ще не знайдено покликання та життєвих цілей. Вони вважають, що їх життєві погляди ще не визначені. Вони часто незадоволені своїм життям, схильні вважати, що життя їм несприятливе, та керується ззовні.

Майбутні суб'єкти праці з невираженою професійною ідентичністю вважають, що вибрана професія не здатна задовольнити їх потреби, в ній вони не зможуть самореалізуватися. Цій групі властиве розчарування в професії, пасивне до неї ставлення. Вони відчувають негативні емоції щодо своєї професії і усього, що з нею пов'язане. Вони не ставлять мети в професії, не планують своє професійне життя. Відповідно, бажання працювати за фахом після закінчення вищого навчального закладу у них немає.

Навпаки, майбутні суб'єкти праці з високим ступенем вираженості професійної ідентичності характеризуються більш розвинутою здатністю до самопізнання своїх внутрішніх психічних актів і станів, до самоконтролю і усвідомлення своєї поведінки, тобто у них, в порівнянні з майбутніми суб'єктами праці з невираженою професійною ідентичністю, більш розвинена рефлексивність загалом, і професійна рефлексія зокрема.

Також для майбутніх суб'єктів праці, що активно ідентифікуються, характерним є вищий рівень мотивації до професійного навчання, тобто їм цікаво вчитися, хочеться дізнатися якомога більше за своєю спеціальністю, вони прикладають усі сили, щоб зрозуміти

новий матеріал, користуються під час підготовки додатковими підручниками, посібниками і довідниками, віддають пріоритет навчанню перед розвагами.

Однією з основних особливостей провідної діяльності майбутніх суб'єктів праці з високим рівнем професійної ідентичності є уміння ставити цілі та їх досягати. Цілі, разом із здатністю до рефлексії, надають життю таких майбутніх суб'єктів праці усвідомленість, керованість і перспективу у часі. Вони задоволені життям, сприймають його більш емоційно-насиченим і наповненим сенсом.

Емпатія, як здатність людини до співпереживання і співчуття іншим людям, також є більш властивою майбутнім суб'єктам праці з високим рівнем розвитку професійної ідентичності.

Майбутні суб'єкти праці з вираженою активною професійною ідентичністю вважають, що вибрана ними професія здатна задовольнити їх потреби. Вони вважають свою професію своїм покликанням, одним із способів самореалізації в житті. Відповідно, думка про те, що вони працюватимуть за фахом, викликає у них радість, бажання проводити значну частину часу, займаючись тим, що пов'язано з професією. Вони знають, як одержати інформацію, що їх цікавить, додатково читають спеціалізовані журнали і книги тощо.

**Висновки.** Таким чином, за результатами дослідження існують психологічні особливості, що характеризують провідну діяльність майбутніх суб'єктів праці, які знаходяться на різних рівнях розвитку професійної ідентичності. Серед них такі особистісні риси, як: здатність до рефлексії (у тому числі – до професійної рефлексії), здатність до самопізнання і саморозуміння, уміння ставити цілі, що є адекватними їх потребам, і уміння їх

досягати, активне прагнення до усвідомленості та керованості свого життя. Їх огляд і є перспективою подальших розвідок у даному напрямку.

Згідно з викладеними вище результатами дослідження, існують значущі відмінності в особистісних характеристиках груп майбутніх суб'єктів праці з різним ступенем вираженості професійної ідентичності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Шнейдер Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. М.: Принт, 2000. 128 с.
2. Лукіянчук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I – II рівнів акредитації педагогічного профілю. [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/3/statti/2lukiyznchuk/lukiyanчук.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/3/statti/2lukiyznchuk/lukiyanчук.htm)
3. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие для вузов; ред. Д. И. Фельдштейн. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2008. 256 с.
5. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство. *Мир психологии*. 2004. № 2. С. 148-156.
6. Ложкін Г., Волянчук Н. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С.123-130.
7. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 23-85.
8. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: ИПП, 1996. С.266-275.



9. Остапенко І.В. Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності. *Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р) В 3-х томах.* К.: ДОК-К, 1996. Т.ІІ. С. 294-299.
10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
11. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование.* 2007. № 4. С. 39-48.
12. Кузьміна І. Професійна ідентичність майбутніх фахівців. <http://novun.kpi.ua/2012-1/06-psy-Kuzmina.pdf>
13. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал.* 2003. №5. С. 45-57.
14. Каташев В.Г., Соломко Л.И., Матушанский Г.У. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. ред. В.Г. Каташева. Казань: Изд-во Казанского гос. техн. ун-та, 2002. 395 с.
15. Родыгина У.С. Диагностика профессиональной идентичности студентов-психологов. *Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста: Материалы IV межрегиональной межвузовской научно-методической конференции.* Киров: Изд-во Кировского филиала МГЭИ, 2006. С. 45-50.
16. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. С. 28.
17. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1975. Vol. 3. P. 551-558.
18. Waterman A.S. Identity in adolescence: Processes and contents. San Francisco L.: JosseyBass, 1985. P. 61-77.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Шнейдер, Л.Б. (2000). *Экспериментальное изучение профессиональной идентичности.* М.: Принт.
2. Лукіянчук, А.М. (2006). Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I – II рівнів акредитації педагогічного профілю. [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/3/statti/2lukiyznchuk/lukiyanchuk.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/3/statti/2lukiyznchuk/lukiyanchuk.htm)
3. Поваренков, Ю.П. (2002). Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО с.
4. Зеер, Э.Ф. & Фельдштейн, Д.И. (ред.). (2008). *Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие для вузов.* М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.
5. Иванова, Н.Л. (2004). Профессиональная идентичность и профессиональное пространство. *Мир психологи,* 2, 148-156.
6. Ложкін, Г. & Волянчук, Н. (2008). Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта. *Соціальна психологія,* 3, 123-130.
7. Ермолаева, Е.П. (2008). *Психология социальной реализации профессионала.* М.: Институт психологии РАН.
8. Климов, Е.А. (1996). *Психология профессионала.* М.: ИПП.
9. Остапенко, І.В. (1996). Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності. *Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р) В 3-х томах, Т.ІІ.* 294-299.

10. Вербицкий, А.А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. М.: Высшая школа.
11. Родыгина, У.С. (2007). Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование*, 4, 39-48.
12. Кузьміна, І. (2012). Професійна ідентичність майбутніх фахівців. <http://novun.kpi.ua/2012-1/06-psy-Kuzmina.pdf>
13. Карпов, А.В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 5, 45-57.
14. Каташев, В.Г. & Соломко, Л.И. & Матушанский Г.У. & Каташева В.Г. (ред.) *Педагогика высшей школы: Учебное пособие*. Казань: Изд-во Казанского гос. техн. ун-та.
15. Родыгина, У.С. (2006). Диагностика профессиональной идентичности студентов-психологов. *Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста: Материалы IV межрегиональной межвузовской научно-методической конференции*. Киров: Изд-во Кировского филиала МГЭИ.
16. Эриксон, Э.Г. & Толстых, А.В. (ред.) (1996). *Идентичность: юность и кризис*. М.: Прогресс.
17. Marcia, J.E. (1975). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
18. Waterman, A.S. (1985). *Identity in adolescence: Processes and contents*. San Francisco L.: JosseyBass.

УДК 378.018.8:373.011.3–051

<https://orcid.org/0000-0003-0739-0497>**Марина Сергіївна Міщенко**

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології,

[mishch.marina@gmail.com](mailto:mishch.marina@gmail.com)Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,

м. Умань, Україна

**Олена Романівна Поліщук**

магістрантка факультету

соціальної та психологічної освіти,

Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,

м. Умань, Україна

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Необхідність модернізації вищої школи в Україні зумовлена процесами державотворення, встановлення нової соціально-економічної формації. Ці процеси супроводжуються зростанням ролі освітянина в суспільній праці, посилення рівня його професіоналізму, що включає оволодіння освітніми техніками й технологіями педагогічної діяльності. Характер таких тенденцій визначається інтенсивним впровадженням в освітянську практику гуманітарно зорієнтованих наукових підходів, спрямованих на цілісний розвиток особистості, активізацію її творчих здібностей, формування загальної культури. Адже особистісно зорієнтована освіта ґрунтується на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, аксіологічного над інформаційним, традиційного та інноваційного.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування іміджу майбутнього вчителя у процесі навчання. Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація теоретичних засад досліджуваної проблем; психодіагностичні методики: «Діагностика комунікативних та організаторських здібностей», «Тест на конфліктність» Кноблоха-Фальконетта, Рівень самооцінки та сформованості «Я-концепції» (за методикою С.А. Будасці), анкета.

Проведений аналіз наукових джерел дозволив визначити імідж як сукупний суб'єктивний образ, уявлення, що виникає в інших про певну особу на основі її зовнішніх і внутрішніх характеристик та формує певне ставлення до неї. Базою для побудови позитивного іміджу особистості є «Я-концепція» (система уявлень індивіда про самого себе), на основі якої людина формує ставлення до себе та будує стосунки з іншими.

Під час проведення експерименту виявлено, що більша частина магістрів не усвідомлюють того факту, що формування власного професійного образу, який ґрунтується на гармонійній сукупності як зовнішніх, так і внутрішніх складових, необхідно розпочинати вже в студентські роки. Таке ставлення до проблеми формування власного професійного іміджу обумовлюється можливістю вибору іншого виду професійної діяльності.

**Ключові слова:** імідж, професійний імідж, майбутній вчитель, професія, магістрант.

**MarynaMishchenko**

PhD of Psychological,

[mishch.marina@gmail.com](mailto:mishch.marina@gmail.com)

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,

Uman, Ukraine

**OlenaPolishchuk**graduate student of the Faculty of Social  
and Psychological Education,

Uman, Ukraine

## FORMATION OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE TEACHER

*The need for modernization of higher education in Ukraine is due to the processes of state formation, the establishment of a new socio-economic formation. These processes are accompanied by an increase in the role of an educator in social work, an increase in the level of his professionalism, including the acquisition of educational techniques and technology teaching activities. The nature of such tendencies is determined by the intensive introduction into the educational practice of humanitarian oriented scientific approaches aimed at the holistic development of the individual, the activation of his creative abilities, the formation of a common culture. After all, personally oriented education is based on humanistic priorities over authoritarian, axiological, informational, traditional and innovative.*

*The purpose of the article is to provide theoretical substantiation and experimental verification of the pedagogical conditions for forming the image of the future teacher in the process of learning. Methods of research: theoretical - analysis, synthesis, theory and system of theoretical knowledge of the studied problem; psychodiagnostic methods: «Diagnosis of communicative and organizational abilities», «Conflict Test» by Knobloch-Falkonetta, Level of self-esteem and the formation of «I-Concepts» (by the method of SA Budassi), questionnaire.*

*The analysis of scientific sources made it possible to determine the image as a cumulative subjective image, an image that arises in others about a particular person on its main external and internal characteristics and forms a certain attitude towards it. The basis for constructing a positive image of the individual is «I-concept» (the system of ideas of the individual about himself), on the basis of which a person forms a relation to himself and builds relationships with others.*

*During the experiment, it was discovered that most masters do not realize the fact that the formation of their own professional image, based on a harmonious set of external and internal components, must begin already in student years. Such an attitude to the problem of creating their own professional image is conditioned by the possibility of choosing another type of professional activity.*

**Key words:** image, professional image, future teacher, profession, master student.

**Вступ.** Підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних учителів сучасної школи, які можуть вільно володіти здобутою спеціальністю і бути компетентними в суміжних сферах діяльності, бути готовими до безперервного процесу професійного вдосконалення і стійкими до впливу чинників стресогенного характеру. Нові стандарти й вимоги до системи освіти підвищують рівень уваги й вимог до особистості сучасного вчителя, його професіоналізму, рівня соціальної мобільності, процесів розвитку особистісної та інформаційної культури.

Як зазначено в низці вітчизняних документів (закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Національна Доктрина розвитку Освіти України у XXI ст.» (2002 р.), Болонська Декларація (1999 р.), зростаюча потреба суспільства в кваліфікованих педагогічних кадрах виставленого на перше місце завдання підвищення якості підготовки випусників вищої

школи, виховання нового типу вчителя-професіонала, духовну, високоморальну, творчу особистість, що має певні конкурентні переваги, здатну знайти й реалізувати себе в майбутній професії.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування іміджу майбутнього вчителя у процесі навчання.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація теоретичних засад досліджуваної проблем; психодіагностичні методики: «Діагностика комунікативних та організаторських здібностей», «Тест на конфліктність» Кноблеха-Фальконетта, Рівень самооцінки та сформованості «Я-концепції» (за методикою С.А. Будассі), анкета. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. В експериментальній роботі взяло участь



60 студентів денної форми за освітнім ступенем «магістр» спеціальності «Початкова освіта», «Філологія. Українська мова та література», «Історія».

**Результати.** Підвищення уваги до феномена імідж у психолого-педагогічній науці обумовлено тим, що лише позитивний образ педагога є суттєвим чинником у гуманізації освітнього простору, підвищення ефективності навчально-виховного процесу. У сучасних умовах педагог, як і раніше, залишається носієм високих життєвих смислів. Маючи неабиякий психотерапевтичний ефект, імідж наділяє педагога професійною впевненістю, комунікабельністю, соціально-педагогічною активністю, рефлексивністю, дипломатичністю, відповідальністю.

У сучасних словниках під поняттям «імідж» розуміють цілеспрямований образ (особи, явища, предмета), що формується, та покликаний мати емоційно-психологічний вплив з метою популяризації, реклами тощо (Васюкова, 1999; Криксунова, 1997).

У «Новітньому психологічному словнику», словнику з психології терміну «імідж» дається таке визначення: «емоційно-забарвлений образ будь-кого або будь-чого, що склався в масовій свідомості та має характер стереотипу» (Шепель, 1997; Пехота, 2011).

З філософсько-педагогічної точки зору поняттю «імідж» дається таке визначення: «імідж – це феномен символічної реальності, мета або результат дій, спрямованих на виявлення та презентацію цільової аудиторії (адресному суб'єкту спілкування) певних якостей, які відображають якість суб'єкта в умовах ділової або масової комунікації» (Цицерон, 2000).

У педагогічному енциклопедичному словникові імідж розуміється як

«цілеспрямований образ (будь-якої особи, явища, предмета), що формується

та впливає на емоційно-психологічному рівні з метою популяризації, реклами тощо (Варавина, 2006).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що професійний імідж майбутнього вчителя – це цілеспрямовано сформований образ, який повністю відповідає специфіці майбутньої професії, уявлення про фахівця, що складається в результаті розвитку професіоналізму здобувачів вищої освіти, спираючись при цьому на отриману спеціальну професійно-педагогічну підготовку у закладі вищої освіти та на власний практичний досвід, залежить від особистісних і професійних якостей, усвідомлено створюваний із метою досягнення успіху, кар'єрного росту та досягненню педагогічної майстерності.

Формування професійного іміджу майбутнього вчителя має будуватися не тільки на основі теоретичного підґрунтя, але й на базі діагностики реального стану сформованості професійного іміджу у майбутніх вчителів.

Констатувальний експеримент включає в себе три етапи:

- 1) аналіз навчальних планів, з метою виявлення наявного ступеня їх орієнтації на формування професійного іміджу майбутнього вчителя;
- 2) анкетування з метою аналізу складових іміджу при сприйнятті студентами образу вчителя;
- 3) визначення рівня сформованості професійного іміджу у студентів.

Аналізуючи навчальні і робочі плани викладачів з метою визначення виховного потенціалу навчальних дисциплін, з'ясували способи ефективного вирішення завдань виховання студентів закладів вищої освіти, зокрема формування в них іміджу в системі виховної роботи педагогічного університету. Вияснили, що лише в незначній кількості дисциплін

(«Педагогічна майстерність викладача ВНЗ», «Психологія і педагогіка», «Креативні технології навчання у профільній школі», «Педагогічна етика») стосуються проблем виховання іміджу майбутнього вчителя та створюють потенційне середовище для формування в них іміджу, проте відсутня цілеспрямована зорієнтованість викладання предмета на вирішення цього надзвичайно важливого питання.

У результаті проведеного анкетування стало відомо, що перше враження впливає на подальше ставлення до вчителя – це підтвердила переконлива більшість опитаних 56,6% (34 особи). Щодо зовнішнього вигляду вчителя (зачіска, підбір кольорів в одязі, стиль, акуратність, тощо), то 58,3% (35) респондентів відзначили, що є важливим аспектом іміджу вчителя. Не знайшла підтвердження гіпотеза щодо того, що молодші за віком вчителі викладають цікавіші, ніж старші: 38,3% (23 особи) не погодилися з цим твердженням, 11,6% погодилися (7 осіб), а 50% (30 осіб) відзначили, що їм важко визначитися. Отже, вік є формальною ознакою, яка не має великого значення для процесу взаємодії вчитель-учень.

Підтвердилася гіпотеза щодо важливості чуток та «легенд», які продукують студентів старших курсів, на формування ставлення до вчителя: так – 69,9% (42 особи), ні – 31,1% (18 осіб).

Цікавим виявилися результати щодо демократичності у стосунках, оскільки 75% (45) студентів прагнуть якомога більш наближених до рівноправних з вчителем стосунків.

Цікаво розподілилися відповіді на запитання «Чи захотіли б Ви стати вчителем?» виявивши зацікавленість своєю майбутньою професією лише 31,6% (19 респондентів).

Щодо результатів професійного блоку, то лише невеликий відсоток студентів перерахували компоненти професійного іміджу майбутнього

вчителя (професійні знання, вміння, навички – 38,3% (23 особи); зовнішня складова – 31,6% (19 осіб); комунікативні здібності – 75% (45 осіб); морально-етичні якості – 83,3% (50 осіб); почуття гумору – 30% (18 осіб).

На запитання «Чи готові Ви працювати над особистісно-професійним вдосконаленням, прагненням створити власний професійний імідж?» лише 30% (18 осіб) позитивно відповіли, через недостатність знань основ педагогічної іміджеології та необхідності аспекту у створенні позитивного іміджу вчителя.

Також нами було організовано анкетування щодо виявлення професійних мотивів та відношення магістрантів до майбутньої професії. Результати анкетування засвідчили наступне.

На запитання «Які мотиви спонукали Вас до вибору вашої професії?» 6,6% (4 особи) респондентів зазначили, що сімейні традиції, 18,3% (11 осіб) – вплив батьків, 8,3% (5 осіб) – переконаність у своїх здібностях, 13,3% (8 осіб) – престиж вищої освіти; 33,3% (20 осіб) – інтерес до предмета; 8,3% (5 осіб) – бажання цікаво жити; 13,3% (8 осіб) – бажання присвятити себе улюбленій справі. Це свідчить, що домінуючим мотивом обрання майбутньої спеціальності є саме інтерес до фахових дисциплін.

На запитання «Якщо б знову довелось вступати до закладу вищої освіти, чи повторили свій вибір?» ствердно відповіли 63,3% (38 осіб) респондентів, ні – 20% (12 осіб), не впевнені, що повторили б свій вибір – 16,6% (10 осіб). Це свідчить, що більшість магістрантів обирали свою спеціальність свідомо і не жалкують про обраний фах. Хоча, на нашу думку, 20% (12 осіб) негативних відповідей теж викликає певне занепокоєння, що свідчить про недостатню профорієнтаційну роботу освітньої системи та мотивації майбутньої професійної діяльності.

На запитання «Як навчання у закладі вищої освіти впливає на розвиток Вашого інтересу до професії?» магістранти дали такі відповіді: інтерес виріс – 51,6% (31 особа); ніяк не впливає – 20% (12 осіб); формує негативне відношення – 11,6% (7 осіб); важко сказати – 16,6% (10 осіб). Це свідчить, що організація освітнього процесу в університетах здебільшого посилює інтерес до обраної спеціальності, адже фактично половина опитаних магістрантів зацікавлена у вивченні фахових дисциплін і відчуває посилення інтересу до професії. Але, варто відзначити, 20% (12 осіб) магістрантів зазначають, що процес навчання ніяк не впливає на розвиток інтересу до обраної спеціальності, що не може не викликати певного занепокоєння.

Для визначення сформованості комунікативно-організаторської компетентності магістрам запропоновано пройти тест «Діагностика комунікативних та організаторських здібностей». Виявилось, що 15,8 % магістрів ЕГ та 13,5 % магістрів КГ мають високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони не губляться в незнайомій обстановці, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким та друзям, проявляють ініціативу у спілкуванні, здатні приймати

рішення в складних ситуаціях. Середній рівень сформованості характерний для 50,8 % респондентів ЕГ та 55,8 % КГ, яких відрізняє прагнення до контактів з людьми, відстоювання власної точки зору. Проте потенціал їхніх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Низький рівень комунікативних та організаторських схильностей мають 33,4 % магістрів ЕГ та 30,7 % магістрів КГ. Такі студенти не потребують спілкування, їм подобається проводити час на одинці, в новій компанії та колективі вони почуваються досить скуто, зазнають труднощів під час налагодження контактів з іншими, не відстоюють власної точки зору, важко переживають образи, рідко проявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

З метою визначення внутрішнього стану, магістрам було запропоновано пройти «Тест на конфліктність» Кноблоха-Фальконетта. Опитування дозволило зрозуміти, чи є внутрішній стан респондентів гармонійним, якому притаманні впевненість в собі, збалансованість бажань, прагнень та рівня домагань, послідовність в поведінці, чи студенти є невпевненими в собі, нерішучими, потребують постійної опіки, що говорить про наявність внутрішнього конфлікту.

Отримані результати проілюстровані в таблиці 1.

Таблиця 1

**Особливості внутрішнього стану майбутніх вчителів  
(за методикою Кноблоха-Фальконетта)**

Рівні	ЕГ	КГ
	%	%
Внутрішній конфлікт	36,7	46,7
Гармонійність	63,3	53,3

Також, ми досліджували вивчення сформованості професійного іміджу за внутрішньоособистісним показником стало визначення сформованості «Я-концепції» за методикою С.А. Будассі, яка дозволяє визначити рівень самооцінки студента, зрозуміти,

наскільки «Я реальне» збігається з «Я ідеальним».

Респондентам запропонували 48 позитивних та негативних рис особистості, з яких вони повинні були вибрати 20 якостей, що характеризують їхнє уявлення про себе, та 20 якостей, притаманних ідеальній

особистості. Порівняння «Я реального» та «Я ідеального» визначає рівень та адекватність самооцінки.

Так, результати тесту показали, що більшість магістрів небайдужі до самих себе, вони мають досить чітке уявлення про своє «Я реальне», що свідчить про адекватну самооцінку, позитивне ставлення до себе, самоповагу, відчуття власної повноцінності та схильність до самоаналізу. Вони впевнені в собі, адекватно реагують на зауваження інших, тверезо оцінюють знання. Виявилось, що є магістри, які мають

високу неадекватну самооцінку (завищений рівень домагань, неадекватна оцінка власних можливостей, самовпевненість, нездатні до самоаналізу), що може привести до втрати самоконтролю та прийняття помилкових рішень. Деякі респонденти мають низький рівень самооцінки. Вони дуже боляче переживають критичні зауваження, намагаються підлаштуватися під думку інших, страждають від надмірної сором'язливості. Результати тесту надані у таблиці 2.

Таблиця 2

**Рівень самооцінки та сформованості «Я-концепції» майбутніх вчителів  
(за методикою С.А. Будассі)**

Рівні	ЕГ	КГ
	%	%
Високий	13,4	3,4
Середній	40	43,3
Низький	46,6	53,3

**Обговорення.** Отже, як бачимо з таблиці 2, отримані результати свідчать про те, що більшість магістрантів мають низький рівень сформованості даного показника (ЕГ – 46,6%, КГ – 53,3%), які можуть бути занадто впевненими, або взагалі невпевненими в собі, але їхнє бажання та прагнення не є збалансованим, іноді втрачають внутрішній спокій та душевну рівновагу, мають неадекватну самооцінку, не прагнуть саморозвитку та самовдосконалення, не розуміють значущості формування професійного іміджу. Середній рівень характерний для ЕГ – 40%, а КГ – 43,3% – студенти досить впевнені в собі, але їхні бажання та прагнення не завжди є збалансованими, іноді втрачають внутрішній спокій та душевну рівновагу, мають досить адекватну самооцінку, мають навчки саморозвитку та самовдосконалення, але не всі усвідомлюють важливості формування позитивного професійного іміджу саме під час навчання. Високий рівень сформованості даного критерію лише у

ЕГ – 13,4%, КГ – 3,4%. Для цих студентів характерним є впевненість в собі, збалансованість прагнень, внутрішній спокій, мають адекватну самооцінку, проводять постійну роботу щодо самовдосконалення та саморозвитку, розуміють важливість формування власного професійного іміджу.

**Висновки.** Проведений аналіз наукових джерел дозволив визначити імідж як сукупний суб'єктивний образ, уявлення, що виникає в інших про певну особу на основі її зовнішніх і внутрішніх характеристик та формує певне ставлення до неї. Базою для побудови позитивного іміджу особистості є «Я-концепція» (система уявлень індивіда про самого себе), на основі якої людина формує ставлення до себе та будує стосунки з іншими.

Під час констатувального експерименту нами виявлено, що більша частина магістрів не усвідомлюють того факту, що формування власного професійного образу, який ґрунтується на гармонійній сукупності як зовнішніх,

так і внутрішніх складових, необхідно розпочинати вже в студентські роки. Таке ставлення до проблеми формування власного професійного іміджу

обумовлюється можливістю вибору іншого виду професійної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов. Москва: Аст-ПРЕСС, 1999. 640 с.
2. Криксунова И. Создай свой имидж. М.: Изд-во «Лань», 1997. 171 с.
3. Первый толковый БЭС: большой энцикл. слов. отв. ред. Е. В. Варавина. М.: РИПОЛ-классик, СПб: Норинт, 2006. 241 с.
4. Пехота О.М. Індивідуальність учителя : теорія і практика : навчальний посібник. Миколаїв : Іліон, 2011. 272 с.
5. Цицерон М.Т. О пределах блага и зла; Парадоксы стоиков. М.: Издательство РГГУ, 2000. 474 с.
6. Шепель В.М. Имидж. *Воспитание школьников*. 1997. №1. С. 40-44.

#### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Васюкова, И.А. (1999). *Словарь иностранных слов*. Москва: Аст-ПРЕСС.
2. Криксунова, И. (1997). *Создай свой имидж*. М.: Изд-во «Лань».
3. Варавина, Е.В. (ред.). (2006). *Первый толковый БЭС: большой энцикл. слов.* М.: РИПОЛ-классик, СПб: Норинт.
4. Пехота, О.М. (2011). *Индивидуальность учителя : теория и практика : навчальний посібник*. Миколаїв: Іліон.
5. Цицерон, М.Т. (2000). *О пределах блага и зла; Парадоксы стоиков*. М.: Издательство РГГУ.
6. Шепель, В.М. (1997). *Имидж. Воспитание школьников, 1, 40-44.*



УДК 658.009.12

<https://orcid.org/0000-0001-7058-6682>

*Лариса Анатоліївна Осадча,*  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін  
[mega.osadcha@ukr.net](mailto:mega.osadcha@ukr.net)  
Уманський Національний університет садівництва,  
м. Умань, Україна,

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІМІДЖ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖРА АГРАРНОГО ПІДПРИЄМСТВА

*Необхідність соціально-психологічних досліджень іміджу на сучасному етапі розвитку психологічної науки обумовлена сутнісними протиріччями між соціальною практикою створення і використання іміджів у різних сферах соціального життя. Новому поколінню керівників необхідно мати своє «обличчя», запам'ятовуватися людям, а отже мати власний привабливий імідж. Метою нашої статті стало висвітлення результатів дослідження психологічного іміджу менеджера аграрного підприємства. Проаналізовано поняття «імідж» з психологічної точки зору; визначено, яке місце займає імідж в професійній діяльності менеджера аграрного підприємства; визначено найважливіші психологічні складові іміджу сучасного менеджера аграрного підприємства; розкрито психологічний зміст виявлених компонентів в формуванні іміджу менеджера аграрного підприємства, створено практичну модель психологічного іміджу ідеального менеджера аграрного підприємства. Зроблено психологічний висновок про існування гендерних відмінностей щодо розуміння психологічного іміджу сучасного менеджера аграрного підприємства. Проведене дослідження яскраво демонструє потребу на кожному етапі розвитку організації в різних менеджерах, які мають різні особливості характеру. Тому, формуючи власний імідж, менеджер повинен пам'ятати, що він формує імідж організації в цілому.*

**Ключові слова:** психологічний імідж, менеджер аграрного підприємства, структура психологічного іміджу, модель психологічного іміджу, знання, уміння, навички, особистісні риси.

*Larisa Osadcha,*  
PhD of Psychological,  
[mega.osadcha@ukr.net](mailto:mega.osadcha@ukr.net)  
Associate Professor on the Department  
of Psychological and Pedagogical Disciplines,  
Uman, Ukraine,

## PSYCHOLOGICAL IMAGE OF MODERN MANAGEMENT OF AGRICULTURAL ENTERPRISE

*The need for socio-psychological research of the image at the present stage of development of psychological science is conditioned by essential contradictions between the social practice of creating and using images in various spheres of social life. The new generation of managers need to have their own "face", to be remembered by people, and have their own attractive image. The purpose of our article is to highlight the results of research on the psychological image of the manager of the agrarian enterprise. The concept of "image" from the psychological point of view is analyzed; the place of image in the professional activity of the manager of the agrarian enterprise is determined; the most important psychological components of the image of the modern manager of the agrarian enterprise are determined; the psychological content of the revealed components in the formation of the image of the manager of the agrarian enterprise is revealed; practical model of the psychological image of the ideal manager of the agrarian enterprise was created. The psychological conclusion about the existence of gender differences in understanding the psychological image of the modern manager of the agrarian enterprise is made. This study clearly demonstrates the need in different managers, who have different features of the temper for each stage of the organization's development. That is the reason, the manager should remember, that he forms the image of the organization as a whole, by forming its own image.*

**Key words:** psychological image, manager of agrarian enterprise, the structure of the psychological image, model of psychological image, knowledge, competence, skills, personality traits.

**Вступ.** Необхідність соціально-психологічних досліджень іміджу на сучасному етапі розвитку психологічної науки обумовлена сутнісними протиріччями між соціальною практикою створення і використання іміджів у різних сферах соціального життя. Конкуренція в економічних колах та на політичній арені підвищує комплекс вимог, що стосуються менеджера й вимагає аналізу його особистості. Це зумовлює необхідність безустанного удосконалення стилю і методів їхньої роботи, використання всіх сучасних можливостей для покращення результатів діяльності. Серед цих засобів важливе місце займає імідж організації та безпосередньо її менеджера.

Нове покоління керівників повинно бути здатним творчо розв'язувати завдання, поставлені ринковими умовами діяльності. Сьогодні менеджерам необхідно мати своє «обличчя», запам'ятовуватися людям, а отже мати власний привабливий імідж. Така особливість ролі керівника, менеджера закономірно приводить до необхідності вивчення психологічних факторів утворення його образу (іміджу.) Імідж привертає увагу саме тому, що не є чисто психологічною категорією, а знаходиться на перехресті інтересів психолога, стиліста, дизайнера та фахівця з публік релейшн.

Ми вважаємо, що імідж є важливою складовою частиною професіоналізму менеджера, чинником успіху професіонала, що впливає на сприйняття та довіру до нього з боку інших людей, і саме тому обрали його як об'єкт дослідження.

**Мета та завдання.** Об'єкт дослідження – професійний імідж менеджера аграрного підприємства. Предмет дослідження – психологічні складові професійного іміджу менеджера аграрного підприємства. Завдання дослідження:

- 1) визначити, що таке імідж з психологічної точки зору;
- 2) визначити, яке місце займає імідж в професійній діяльності менеджера аграрного підприємства;
- 3) визначити найважливіші психологічні складові іміджу сучасного менеджера аграрного підприємства;
- 4) розкрити психологічний зміст виявлених компонентів в формуванні іміджу менеджера аграрного підприємства.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження. Теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення теоретичних та емпіричних результатів дослідження. Емпіричні – включали застосування авторської анкети, яка висвітлювала питання психологічних складових іміджу сучасного менеджера аграрного підприємства. Також використовувалися математико-статистичні методи.

У дослідженні взяли участь 115 осіб (студенти-магістри Уманського НУС (60 осіб), викладачі- експерти (15 осіб), менеджери аграрних підприємств (40 осіб), які були розподілені на три групи за професійним і віковим принципом і на дві групи за статевим принципом, серед яких представників чоловічої статі – 40 осіб, жіночої статі – 75 осіб. Процедура дослідження включала заповнення авторської анкети респондентами, а отримані показники були піддані кількісному та якісному аналізу. Для порівняння моделі іміджу ідеального менеджера аграрного підприємства серед чоловіків і жінок був використаний критерій Р.А. Фішера (Сидоренко, 2003). Критерій оцінює достовірність різниці між процентними долями двох вибірок.

**Результати теоретичного дослідження.** Слово «імідж» походить від англійського поняття «уявлення»,

«образ». Під іміджем в загальноприйнятому сенсі розуміється враження, вироблене конкретною людиною або компанією, організацією на навколишніх (Кулініч, 2008).

Еволюція поняття «імідж» відбувалася упродовж тривалого історичного періоду і питання іміджу було об'єктом дослідження різних галузей науки. Досить часто у працях філософів трапляється визначення іміджу через термін «харизма». Слово «харизма» прийшло з давньогрецької мови і означає «притягувати до себе увагу». Пізніше термін «харизма» був використаний М. Вебером і, на думку Н. Корабльової, запозичений з ранньохристиянської літератури, де він означав «богонатхненність». Цим терміном сучасна соціологія та політологія позначають своєрідну рольову дію, «що властива особі, здатній піднятися над іншими, виділитись із середовища «пересічних» людей. Харизматичний лідер наділяється надлюдськими та надзвичайними видатними здібностями вести за собою, підпорядковувати собі інших» (Браун, 2001).

Найчастіше під поняттям «імідж» ми маємо на увазі зовнішній вигляд, образ. Цей термін може поширюватися на велику кількість об'єктів і явищ, які так чи інакше сприймаються людьми і залишають свій слід в їх свідомості. Це можуть бути окремі особи, деякі соціальні групи, організації, товари широкого споживання, торгові марки та ін. (Дуткевич, 2005). Що стосується особистості менеджера компанії, то це поняття можна визначити наступним чином: імідж – це цілісний несуперечливий образ керівника в свідомості оточуючих, який відповідає цілям, нормам, цінностям, прийнятим в цільовій групі, і очікуванням, які висуваються членами групи до керівника (Панфилова, 2007). Імідж менеджера є одним з елементів

іміджу організації. Формування іміджу менеджера як члена організації та іміджу організації відбувається завдяки використанню психологічних механізмів взаємин індивіда і групи: наскільки менеджер, ідентифікуючи себе з організацією, стає елементом системи «Ми — організація», настільки її імідж відповідає іміджу організації, і навпаки. Тому імідж менеджерів організації не менш важливий, ніж імідж організації в цілому. І хоча один без одного вони не існують, безпосереднього зв'язку між ними немає (у непопулярній партії можливий популярний лідер, і навпаки). Ідеальним є збіг обох типів іміджів.

Імідж повинен відповідати визначеним характеристикам організаційної культури та виконувати наступні функції (Бандурка, 2006):

- 1) приведення дій менеджера у відповідність з очікуваннями підлеглих;
  - 2) мотивуюча функція – прагнення бути схожим на лідера може стати стимулом для розвитку підлеглих;
  - 3) нормативна функція – менеджер задає норми взаємодії в організації.
- Відповідно до цього складена структура іміджу менеджера (Бандурка, 2007):

**зовнішність:**

- зовнішній вид (зачіска, одяг, аксесуари тощо);
- кінестетичний імідж (ходьба, положення тіла, жести);

**стиль поведінки:**

- спрямованість особистості і позиції по відношенню до оточуючих (мотиви, здібності, установки, ціннісні орієнтації).
- мовні особливості (вербальна та невербальна поведінка);
- предметний імідж (обстановка в кабінеті, автомобіль);
- спосіб самовіддачі (важливість для керівника його роботи та людей, які його оточують, ентузіазм).

**стиль керівництва (демократичний, авторитарний або ліберальний).**

Можна додати також інші компоненти іміджу менеджера:

–соціально-демографічні характеристики – стать, вік, рівень освіти, життєвий цикл сім'ї тощо;

– вчинки – форма поведінки людини у визначеній ситуації, саме вони слугують основою для виділення рис особистості.

Таким чином, імідж менеджера має бути достатньо привабливим, оскільки від рівня його сформованості залежить професійний успіх цієї особистості. Саме тому необхідно спеціалістам будь-якого фаху, в тому числі керівникам, наполегливо працювати над його створенням.

Зарубіжні іміджмейкери вважають, що значний вплив на формування іміджу менеджера також мають параметри не основної діяльності, а саме етапи професійної кар'єри, активність особистості поза роботою (хобі, спорт), інтереси тощо (Акайомова, 2011).

Імідж менеджера може бути зовнішнім і внутрішнім. Зовнішній імідж – це те, як перша особа компанії сприймається суспільством в цілому і групами людей, чий інтереси, так чи інакше, перетинаються з інтересами організації. Він безпосередньо пов'язаний з тим, наскільки компанії довіряють і хочуть з нею співпрацювати, адже наш мозок ідентифікує всю організацію з її керівником.

Внутрішній імідж ґрунтується на взаємовідносинах між менеджером і його підлеглими або, кажучи іншими словами, як персонал сприймає керівника. Внутрішній імідж менеджера нерідко відрізняється від зовнішнього, адже не про все стає відомо за межами компанії (Кулініч, 2008).

Таким чином, підсумовуючи аналіз літературних джерел, ми описали теоретичну модель психологічного іміджу сучасного менеджера.

**Результати емпіричного дослідження.** Цікаві результати принесло дослідження серед студентів, викладачів Уманського НУС та менеджерів аграрних підприємств теми

психологічного іміджу сучасного менеджера. На першому етапі дослідження нами була розроблена авторська анкета з метою вивчення основних складових психологічного іміджу сучасного менеджера аграрного підприємства. Респондентам було запропоновано відповісти на відкриті запитання «Якими знаннями, вміннями, навичками, особистісними рисами повинен володіти сучасний менеджер аграрного підприємства?». Дана анкета спочатку була запропонована експертам (найбільш досвідченим доцентам Уманського НУС, які мають досвід практичної роботи в аграрних підприємствах), а також використаний системний підхід до вивчення даної проблеми (студенти – менеджери аграрних підприємств) для уточнення і порівняння отриманих даних і побудови практичної моделі психологічного іміджу менеджера аграрного підприємства.

На *другому етапі* відповіді, отримані на «відкриті» питання вищезгаданими респондентами, були оброблені за допомогою методу контент-аналізу. Даний метод використовується в психології для уточнення і обробки даних, отриманих іншими методами. В результаті обробки відповідей визначилися конкретні складові знань, умінь і навичок, а також особистісних рис, які складають психологічний портрет «ідеального менеджера» аграрного підприємства.

Так експерти (15 осіб) визначили, що існує певна система знань, необхідних для здійснення успішного управління. Ці знання можна поділити на дві групи: *загальні та психологічні*. У кожную групу входять знання, які пов'язані з управлінською діяльністю, як такою, а також знання, які мають відношення до об'єкту управління, пов'язані зі специфікою управління в аграрних підприємствах (Осадча, 2005).

До загальних знань відносять такі блоки дисциплін:

- основи загальнотеоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для успішного опанування методами економічного і систематичного аналізу у сфері менеджменту;
- дисципліни загальноекономічного циклу і спеціальні дисципліни, що розглядають закономірності, особливості, сучасний стан і основні тенденції розвитку економіки;
- стан і розвиток сучасної менеджерської діяльності на внутрішньому і світовому ринку;
- стан і розвиток ринку трудових ресурсів;
- тенденції і перспективи розвитку підприємств різних форм власності та організаційно-правових форм;
- напрямки інноваційної та інвестиційної;
- особливості управління підприємствами різних організаційно-правових видів та форм власності;
- стратегічні цілі та тактичні прийоми функціонування підприємств;
- основні напрямки маркетингових досліджень ринку;
- специфіку проведення посередницьких операцій при здійсненні комерційної діяльності;
- методику визначення економічної ефективності управлінської діяльності підприємства;
- бути всебічно розвиненою людиною;
- знати закони розвитку природи і суспільства, технологічні процеси сільськогосподарського виробництва;
- володіти інформацією про події внутрішнього і зовнішнього життя країни;
- теорії організації, загальних функцій та методів менеджменту;
- дослідження ринків споживачів, прогнозування товарної політики;
- формування попиту та стимулювання збуту;

- фінансової політики, грошового обігу, кредиту;
- питань соціальної відповідальності за ринкову діяльність підприємства;
- добре знати специфіку свого господарства і напрямки виробничої діяльності аграрного формування.

Крім фундаментальних та загальнотеоретичних знань у обсязі, необхідному для вирішення завдань управління, економічних знань, менеджер аграрного підприємства мусить мати *спеціальні знання* з:

- питань прийняття управлінського рішення та його інформаційного забезпечення;
- керівництва та лідерства, групової динаміки;
- психології та етики ділового спілкування;
- питань управління підприємством та його ефективності;
- управління персоналом;
- рекламної та зовнішньоекономічної діяльності;
- бухгалтерського обліку;
- психологічні особливості спілкування і взаємодію в різних колективах;
- психологічні особливості конкретного колективу, з яким працює керівник, і кожного підлеглого.

Також експерти відзначили, що важливе значення в формуванні психологічного іміджу відіграє комплекс умінь та навичок, які забезпечують успішність здійснення управління (Карамушка, 2004). Відповідно до основних елементів управління, виділяють такі вміння та навички:

- діагностико-прогностичні;
- організаційно-регулятивні;
- контрольно-корегуючі.

*Діагностико-прогностичні* включають такі вміння та навички: визначити цілі своєї діяльності (стратегічні і тактичні), прогнозувати діяльність, визначити специфіку та основні завдання



підприємства, висувати нові ідеї та впроваджувати їх у життя, розробляти та проводити стратегічну та тактичну політику організацій у конкурентному середовищі, впроваджувати ефективні технології виробництва та обслуговування, оцінювати виробничо-економічний потенціал організацій, планувати та прогнозувати діяльність організації чи підрозділу, розраховувати обсяги діяльності та динаміку розвитку, оцінювати дані статистичної звітності та бухгалтерського обліку по основних господарських операціях, проводити зовнішньоекономічну діяльність, вміти самому заробляти кошти на господарство і економно їх витратити, залучати в господарство інвестиції, володіти ситуацією за будь-яких обставин, вміти правильно визначити необхідність ризику підприємницької діяльності.

До *організаційно-регулятивних* умінь та навичок належать:

- вміння підбирати та розставляти кадри;
- організовувати колектив на виконання завдань;
- самостійно приймати доцільні управлінські рішення;
- вести фінансово-господарську діяльність та створювати матеріально-технічну базу господарства;
- оцінювати ситуацію, визначати черговість завдань, розраховувати термін їх виконання;
- своєчасно приймати аргументовані рішення, узгоджуючи свої задуми з реальними умовами і забезпечувати їх виконання;
- направляти, координувати та контролювати діяльність підлеглих;
- раціонально розподіляти роботу між співробітниками, інструктувати їх, забезпечувати їхню взаємодію;
- вміння йти на виправданий ризик в умовах невизначеності, обмеженості та нестачі часу;

- активно використовувати для досягнення мети зовнішні фактори та зміну обставин;
  - створювати оптимальні комбінації ресурсів, які є у розпорядженні, узгодження використання трудових, матеріальних та фінансових ресурсів;
  - вміння делегувати повноваження, добирати виконавців, розподіляти обов'язки;
  - організовувати маркетингові дослідження, аналізувати стан та динаміку попиту, вести рекламну і консультаційну роботу;
  - володіти навичками пошуку, збирання і використання інформації, користування інформаційними технологіями менеджменту, економіко-математичними моделями та методами;
  - на практиці використовувати навички раціональної організації управлінської праці;
  - використовувати методи наукової організації праці, ефективні системи мотивації та оплати праці;
  - оцінювати виробничо-економічний потенціал організації, розраховувати обсяги діяльності та динаміку розвитку;
  - формувати організаційну культуру бізнесу на підприємстві;
  - забезпечувати соціальний захист працівників;
  - працювати з банками та іншими кредитно-фінансовими установами;
  - вільно володіти державною та однією з іноземних мов, а також вміти користуватися однією зі слов'янських мов у своїй професійній діяльності;
- Група *контрольно-корегуючих* умінь та навичок включає вміння:
- організовувати, планувати та здійснювати поточний контроль та координацію діяльності;
  - контролювати додержання правил технології виробництва та обслуговування, охорони праці та техніки безпеки, захисту навколишнього середовища;

- здійснювати управління інноваційними процесами, спонукати працівників до творчої діяльності, підтримувати нові ідеї;
- контролювати основні види розрахунків;
- домагатися реальної персональної відповідальності кожного за виконання дорученої справи;
- підтримувати дисципліну виконання, створювати ефективну систему контролю за результатами діяльності;
- вміти давати розпорядження, запевняти, доводити, добиватися кінцевих результатів.

Проте, крім названих груп умінь та навичок, менеджер повинен володіти ще і психолого-управлінськими вміннями та навичками, які пов'язані з психологічним забезпеченням управлінського процесу. Ця група включає:

- уміння ефективного спілкування з працівниками, вибираючи, залежно від ситуації, необхідний стиль спілкування;
- забезпечення співробітництва між адміністрацією та працівниками;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі;
- вирішення конфліктних ситуацій в колективі та здійснення профілактики конфліктів;
- запровадження індивідуальних вимог до підлеглих;
- уміння вислухати робітників і прийняти вірне рішення.

Але кожен менеджер повинен мати уміння і навички, спрямовані на самого себе. Це такі як: уміння критично аналізувати свою діяльність, володіти собою в будь-якій ситуації, забезпечувати власне психічне здоров'я, забезпечувати розвиток власної професійної майстерності и підбору управлінської команди;

Характеризуючи особистісні риси, які складають психологічний портрет «ідеального менеджера» аграрного підприємства, експерти відзначили, що існує система особистісних

характеристик керівника, які впливають на діяльність і забезпечують результативність управлінської діяльності. Це такі риси:

1) *Риси, які пов'язані зі ставленням до предмету діяльності:* організаторські здібності (вміння працювати з людьми, вміння налагоджувати ділові стосунки, вміння підбирати кадри, вміння організовувати виробництво та людей, вміння розуміти людські проблеми), ерудиція, підприємливість, діловитість, готовність до розумного ризику, зацікавленість у результатах діяльності свого підприємства, твердість у прийнятті рішень, самовіддача.

2) *Риси, пов'язані зі ставленням до виконання діяльності:* професійна компетентність, відповідальність за доручену справу, об'єктивність, пунктуальність, відданість роботі, вимогливість до інших, організованість, далекосяжність зв'язків з районними і обласними працівниками, обов'язковість, єдність слова і діла.

3) *Риси, пов'язані зі ставленням до учасників діяльності:* ввічливість, стриманість, порядність, оптимізм, справедливість, чесність, дипломатичність, розсудливість, терплячість, комунікабельність, принциповість, людяність, тактовність, доброзичливість, дотримання раніше даних обіцянок.

4) *Риси, пов'язані зі ставленням до самого себе:* наполегливість, стійкість інтересів, рішучість, твердість думки, вимогливість до себе, харизматичність, високий рівень культури, самодисципліна, ораторські і риторичні здібності, впевненість у собі, професійне самовдосконалення, „горіння на роботі”, в деякій мірі зазнайство, інтелектуальні здібності (глибина розуму, гнучкість та рухливість розуму, доказовість і практичність розуму, логічність, системне мислення), цілеспрямованість, ініціативність, сміливість, стресостійкість, інтуїція.

Також успішність іміджу менеджера аграрного підприємства, на думку експертів, залежить від таких факторів:

- а) стосунків з діловими партнерами (95,0%);
- б) фінансових результатів діяльності (91,67%);
- в) авторитету менеджера (68,75%);
- г) зовнішності, що викликає повагу (добротний одяг, взуття, аксесуари), („зовнішній вигляд керівника в районі – це обличчя господарства (10,4%)”);
- д) зовнішніх атрибутів влади (рахунок в банку, власний будинок, престижна машина) „якщо цього всього в менеджера немає, то його можна назвати невдахою (6,25%)”.

Все це зумовлено психологією сільського жителя. На сьогодні в сільській місцевості побуває думка: «Справжній менеджер може забезпечити безбідне проживання і собі, і своїм підлеглим».

Така ж сама анкета з відкритими запитаннями була запропонована для заповнення менеджерам аграрних підприємств та студентам – магістрам Уманського НУС. Менеджери аграрних підприємств наголошують на тому, що сьогоднішній управлінець повинен бути всебічно розвинутою людиною, добре знати економічні, психологічні, юридичні, управлінські науки (70,0% респондентів). 30,0 % респондентів відмічають, що необхідно також досконало знати виробництво, ринок збуту продукції, мету своєї діяльності і діяльності свого підприємства. Студенти - магістри, які є майбутніми менеджерами, у цей список додають обізнаність з податковою системою, особливості роботи в ринкових умовах, закони розвитку природи і суспільства (64,0% респондентів), досконалі знання специфічних особливостей сільськогосподарського виробництва і свого господарства. Що стосується спеціальних знань, то провідне місце займають знання прогресивних методів

організації та оплати праці, психологічних особливостей своїх підлеглих, володіння навичками спілкування з людьми різних категорій (36,0% респондентів). І дійсно, в реальному житті не кожен керівник-менеджер може бути однаковою мірою компетентним з усіх питань, у вирішенні яких бере участь. Проте йому не обійтися без певних професійних знань та навичок, необхідних для чіткого розуміння цілей та сприйняття нових ідей, для кваліфікованого аналізу ситуацій, що виникають, та прийняття обґрунтованих рішень.

Аналізуючи уміння «ідеального менеджера», менеджери головну роль відводять контрольно-корегуючим вмінням та навичкам (40,0% респондентів): вмінню здійснювати контроль за фінансово-господарською діяльністю і підлеглими, вмінню працювати з людьми.

Друге місце вони відводять діагностико-прогностичним умінням та навичкам (36,0% респондентів): умінню планувати і організовувати керівництво підприємством, залучати інвестиції. І лише на останнє місце менеджери ставлять організаційно-регулятивні уміння та навички (24,0% респондентів): знання психології підлеглих, уміння згуртовувати колектив, довіряти людям, працювати з різними категоріями людей, знаходити вихід із скрутного становища.

По-іншому уміння «ідеального менеджера» оцінюють студенти. Так перше місце вони відводять організаційно-регулятивним вмінням та навичкам, доповнюючи цей компонент «вмінням налагоджувати зв'язки з іншими підприємствами, з повагою відноситись до підлеглих працівників, достойно поводитись в неформальній обстановці, добре знати свою роботу і відповідати за неї». Дійсно, найбільший успіх досягається тоді, коли менеджер вміє делегувати повноваження, максимально використовує потенціал

своїх підлеглих. Організаторські здібності допомагають створювати і підтримувати у колективі свідому дисципліну, яка базується на справедливій вимогливості, умінні спонукати людей до діяльності, вихованні власним прикладом керівника, взаємоповазі (Ястреб М.П., Чорний Г.М., 2005)

Що стосується особистісних рис менеджера, то найчастіше менеджери називають риси, пов'язані зі ставленням до предмету діяльності (55,0%): вміння працювати з людьми, налагоджувати ділові стосунки, підбирати кадри, ставити мету та організовувати інших на її виконання, розуміти людські проблеми. Студенти ж головну увагу

приділяють рисам, пов'язаним зі ставленням до учасників діяльності: доброзичливість, чесність, компанійність, ввічливість, порядність, комунікабельність, дипломатичність, розсудливість, терплячість. (55,0%). А також рисам, пов'язаним зі ставленням до самого себе: наполегливість, спрямованість, стійкість інтересів, працелюбність, зовнішня привабливість, ораторські і риторичні здібності, високий рівень культури (35%) (табл. 1). Ці дані свідчать про те, що саме таких людських рис не вистачає сьгоднішньому менеджеру, і саме ці риси хочуть бачити в менеджерах їх підлегли.

Таблиця 1

### Практична модель іміджу «ідеального менеджера»

Складові іміджу «ідеального менеджера» аграрного підприємства	Категорія опитаних респондентів	
	менеджери аграрних підприємств	студенти-магістри
<b>Знання:</b> Загальні Спеціальні	70% 30%	64% 36%
<b>Уміння:</b> Діагностико-прогностичні Організаційно-регулятивні Контрольно-корегуючі	36% 24% 40%	10% 75% 15%
<b>Особистісні риси:</b> Риси, пов'язані зі ставленням до предметів діяльності Риси, пов'язані зі ставленням до учасників діяльності Риси, пов'язані зі ставленням до виконання діяльності Риси, пов'язані зі ставленням до самого себе	55% 10% 30% 5%	5% 55% 5% 35%

В ході дослідження було виявлено статистично значущі відмінності в поглядах на формування психологічного іміджу «ідеального менеджера» аграрного підприємства між чоловіками та жінками ( $\phi^* = 3,5$ ;  $\phi \text{ емп.} > \phi \text{ кр.}$  ( $\rho \leq 0,001$ ).

На запитання анкети: «Якими знаннями повинен володіти сучасний менеджер?», 95% осіб чоловічої статі відмітили, що сучасний менеджер повинен володіти знаннями іноземної

мови, персонального комп'ютера, економічними знання, бути гарним педагогом та психологом. Жінки відмітили, перш за все, знання у сфері управління підприємством, навички спілкуватися з людьми, знання у сфері економіки та психології(65%). Відповідаючи на питання: «Що повинен вміти робити сучасний менеджер?», 85 %чоловіків відмітили: «ефективність координації діяльності персоналом», «досягати цілей підприємства», «підтримку підлеглих». А жінки( 60%)

звернули увагу на прийняття ефективних управлінських рішень, виконання завдань керівництва. На питання: «Які риси повинен мати сучасний менеджер?», більшість осіб чоловічої статі відмітили, «комунікабельність», «амбітність», «харизматичність», «ршучість», «енергійність» «переконливість». Жінки ж надали перевагу таким рисам менеджера як «справедливість», «ввічливість», «пунктуальність, цілеспрямованість», «креативність», «сильний характер», «комунікабельність». На запитання: «Що, на Вашу думку, впливає на імідж менеджера?», чоловіки відзначили, що основними складовими іміджу менеджера є «вміння керувати», «відносини з колективом», «зовнішній вигляд», «вміння спілкуватися з людьми». Жінки визначили, такі основні складові іміджу менеджера, як перш за все, «зовнішній вигляд», «комунікабельність», «політика організації», «стиль управління», «пунктуальність». Таким чином, на думку майбутніх менеджерів, ідеальним є портрет сучасного менеджера, залежно від статі:

а) чоловік менеджер — це управлінець, який повинен володіти іноземною мовою мати знання у сфері персонального комп'ютера, економіки, ефективно координувати діяльність персоналу за для досягнення цілей підприємства.

б) жінка менеджер — це управлінець, який повинен мати привабливий зовнішній вигляд, володіти комунікативними здібностями, креативністю, бути впевненою у собі, ефективно та своєчасно виконувати завдання керівництва.

На нашу думку, це пояснюється тим, що авторитет у чоловіків завойовується завдяки розвинутих діловим якостям. Жінки можуть вплинути на інших гарною зовнішністю і розвинутих комунікативними здібностями.

Отже, при формуванні іміджу керівника необхідно враховувати очікування підлеглих щодо особистості управлінця, які істотно впливають на його образ. Цілеспрямоване формування іміджу можливе лише шляхом спирання на реальні характеристики особистості. Елементи зовнішності, манер, одягу та інші невербальні компоненти комунікації, при формуванні іміджу комплексно входять до структури самопрезентації. Таким чином, розроблена нами теоретична модель психологічного іміджу «ідеального менеджера» аграрного підприємства співпадає з розробленою практичною моделлю і підтверджується результатами емпіричного дослідження.

**Обговорення.** Теоретичною основою нашого теоретико-емпіричного дослідження стало положення про те, що імідж керівника- це важливий чинник оптимізації системи управління персоналом, який має суб'єктивні та об'єктивні іміджеутворювальні чинники (Делія, 2011). Наше дослідження є доповненням для висновків М.О.Мазоренко, яка досліджувала психологічні складові іміджу сучасного фахівця в цілому (Мазоренко, 2012). Вона розглядала структуру професійного іміджу в контексті професійної діяльності фахівця. Виділила зовнішні компоненти іміджу, повязала імідж з мотивацією, професійною компетентністю, психофізіологічними властивостями людини та професійним спілкуванням. Аналізуючи результати нашого дослідження, необхідно відмітити, що ми розглядали психологічний імідж конкретного професіонала, а саме менеджера аграрного підприємства.

**Висновки.** Отже, під поняттям імідж ми розуміємо цілісний, несуперечливий образ менеджера в свідомості оточуючих, який відповідає цілям, нормам, цінностям, прийнятим в цільовій групі, і очікуванням, які висуваються



членами групи до керівника. Імідж менеджера є одним з елементів іміджу організації. Структура іміджу менеджера включає: зовнішність, стиль поведінки, стиль керівництва, професіоналізм і компетентність, динамізм, швидка реакція на ситуацію, активність, моральна надійність, уміння впливати на людей справою, словом, гуманітарна освіченість. психологічна культура менеджера.

В ході дослідження було визначено статистично значущу різницю в поглядах на формування психологічного іміджу ідеального менеджера аграрного підприємства між чоловіками та жінками ( $\phi^* = 3,5$ ;  $\phi$  емп.  $>$   $\phi$  кр. ( $p \leq 0,001$ ). Чоловіки більшого значення надають діловим і професійним якостям, а жінки зосереджують свою увагу на психологічних якостях і зовнішньому вигляді.

Проведене дослідження яскраво демонструє потребу на кожному етапі розвитку організації в різних менеджерах, які мають різні особливості характеру. Тому, формуючи власний імідж, менеджер повинен пам'ятати, що він формує імідж організації в цілому. Позитивний імідж може сприяти більш швидкому процесу створення загальних інтересів і мотивувати інших як можна продуктивніше. Позитивний імідж дає більше гарантій для здійснення співробітництва в організації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Акаймова А. Комунікативні властивості іміджу та його класифікація. *Віче*. 2011. №2. С. 2-5.
2. Бандурка А.М. Професіоналізм и лидерство : учебное пособие. Харьков: Титул, 2006. 578 с.

#### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Акаймова, А. (2011). Комунікативні властивості іміджу та його класифікація. *Віче*, 2, 2-5.

3. Бандурка А.М. Психология управления : учебное пособие. Харьков : Титул, 2007. 532 с.
4. Браун Л. Имидж - путь к успеху. СПб.: Питер, 2001. 95 с.
5. Делія О.О. Імідж керівника як чинник оптимізації управління персоналом. *Збірник наукових праць ЧДТУ*. Випуск 32. Частина II. 2011. С.42-44
6. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: Навч. посіб. К : ЦУЛ, 2005. 456 с.
7. Карамушка Л.М. Психология освітнього менеджменту: Навч. посібник. К.: Либідь, 2004. 424 с.
8. Кулініч І.О. Психология управління: Навч. посіб. К.: Знання, 2008. 292 с.
9. Мазоренко М.О. Психологічні складові іміджу сучасного фахівця. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України*. Випуск 4 (29). 2012. С.184-187
10. Панфилова А. П. Имидж делового человека: учебное пособие. СПб. : ИВЭСЭП; Знание, 2007. 490 с.
11. Осадча Л.А. Психосемантична структура психологічної готовності до управління керівників аграрних формувань. *Актуальні проблеми психології. Том 1. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія*. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2005. Ч. 16. С. 76-80.
12. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2003. 350 с.
13. Ястреб М.П., Чорний Г.М. Формування стилю керівництва в аграрному виробництві. *Економіка АПК*. 2005. № 6. С. 116-119.

2. Бандурка, А.М. (2006). *Професіоналізм и лидерство : учебное пособие*. Харьков : Титул.

3. Бандурка, А.М. (2007). *Психология управления : учебное пособие*. Харьков : Титул.
4. Браун, Л. (2001). *Имидж - путь к успеху*. СПб. : Питер.
5. Делія, О.О. (2011). Імідж керівника як чинник оптимізації управління персоналом. *Збірник наукових праць ЧДТУ, 32, II, 42-44*.
6. Дуткевич, Т.В. (2005). *Конфліктологія з основами психології управління: Навч. посіб.* К : ЦУЛ.
7. Карамушка, Л.М. (2004). *Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник*. К.: Либідь.
8. Кулініч, І.О. (2008). *Психологія управління: навч. посіб.* К.: Знання.
9. Мазоренко, М.О. (2012). Психологічні складові іміджу сучасного фахівця. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України., 4 (29), 184-187*.
10. Панфилова, А.П. (2007). *Имидж делового человека: учебное пособие*. СПб.: ИВЭСЭП; Знание.
11. Осадча, Л.А. (2005). Психосемантична структура психологічної готовності до управління керівників аграрних формувань. *Актуальні проблеми психології. Том 1. Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія, 16, 76-80*.
12. Сидоренко, Е.В. (2003). *Методы математической обработки в психологии*. СПб. : ООО «Речь».
13. Ястреб, М.П. & Чорний, Г.М. (2005). Формування стилю керівництва в аграрному виробництві. *Економіка АПК, 6, 116-119*.

УДК 378.017.92

<https://orcid.org/0000-0001-6313-2279>

**Тетяна Дмитрівна Перепелюк,**  
кандидат психологічних наук,  
[perepeluk17@gmail.com](mailto:perepeluk17@gmail.com)  
доцент кафедри психології,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна

**Наталія Миколаївна Терзі,**  
магістрантка,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна

## ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОСВІДОМОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

*Актуальність налагодження толерантних міжособистісних взаємин, необхідність формування у кожної молодої людини культури толерантних взаємовідносин сприяє адекватному формуванню персональної самосвідомості як результату цілеспрямованої життєтворчості.*

*Виховна робота у закладах вищої освіти для молоді є додатковим резервом особистісного самотворення: вони мають оволодіти навиками професійної взаємодії із суб'єктами виробничого процесу, із членами соціуму загалом на основі послідовної і глибоко усвідомленої толерантності. Це означає, що підготовка кваліфікованого фахівця передбачає оволодіння ним не тільки певним обсягом теоретичних знань, практичними вміннями та навичками, а й виховання професійно значущих особистісних якостей, що дають змогу успішно адаптуватися у майбутній діяльності, набувати соціальної та особистісної зрілості, здатності до взаємодії, співпраці, на основі усвідомлення міжособистісних взаємин.*

**Ключові слова:** самосвідомість, толерантність, тренінг, юнацький вік, взаєморозуміння, сумління, соціалізація, полікультурне суспільство.

**Tetyana Perpeljuk**  
Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor, Department of Psychology,  
[perepeluk17@gmail.com](mailto:perepeluk17@gmail.com)  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,,  
Uman, Ukraine

**Natalya Terzi**  
master student,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine

## TOLERANCE AS A FACTOR OF SELF-DEFINITION OF MODERN YOUTH IN POLITICAL SOCIETY

*The urgency of establishing tolerant interpersonal relationships, the need for the formation of a culture of tolerant relationships among each young person will contribute to the formation of personal consciousness as a result of purposeful life-creation.*

*Educational work in institutions of higher education for youth is an additional reserve of personal self-education: they must master the skills of professional interaction with the subjects of the production process, with members of*

*society in general, on the basis of consistent and deeply conscious tolerance. This means that the training of a qualified specialist involves mastering them not only with a certain amount of theoretical knowledge, practical skills and skills, but also the training of professionally meaningful personal qualities that enable you to successfully adapt in future activities, gain social and personal maturity, ability to interact, collaborate, on the basis of awareness of interpersonal relationships.*

**Key words:** *self-awareness, tolerance, training, youth age, mutual understanding, conscience, socialization, multicultural society.*

**Вступ.** Сьогодні, коли людина стикається з різними переконаннями, способами життя та проявами поведінки, віруваннями, толерантність як ніколи повинна відігравати важливу роль. Це той чинник, що допомагає знаходити компроміси, приходити до порозуміння, створювати «симбіоз» культур, узгоджувати внутрішній світ.

Відбувається становлення України як самостійної держави, інтенсивно розвиваються міжнародні та міжособистісні зв'язки. З огляду на це – визначальною стає для нашого суспільства проблема усвідомлення, зокрема, вміння спілкуватися як на офіційному, діловому, так і на побутовому рівнях, керуватися провідними принципами людських взаємин – гуманізму, толерантних міжособистісних відносин. Аналізуючи поняття «самосвідомість», ми виявили, що існує більше десятка її визначень і як явище особистісне воно надзвичайно багатогранне. Актуальність налагодження толерантних міжособистісних взаємин, необхідність формування у кожній молодій людині культури толерантних взаємовідносин сприятиме адекватному формуванню персональної самосвідомості як результату цілеспрямованої життєтворчості.

Виховна робота у закладах вищої освіти для молоді є додатковим резервом особистісного самотворення: вони мають оволодіти навиками професійної взаємодії із суб'єктами виробничого процесу, із членами соціуму загалом на основі послідовної і глибоко усвідомленої толерантності. Це означає, що підготовка кваліфікованого фахівця

передбачає оволодіння ним не тільки певним обсягом теоретичних знань, практичними вміннями та навичками, а й виховання професійно значущих особистісних якостей, що дають змогу успішно адаптуватися у майбутній діяльності, набувати соціальної та особистісної зрілості, здатності до взаємодії, співпраці, на основі усвідомлення міжособистісних взаємин. Встановлено, що юнацький вік є найбільш сенситивним періодом для розвитку моральної сфери особистості, виховання толерантності, доброти, людяності. Це період найбільш активного розвитку моральних почуттів, становлення й стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудова тощо. Перетворення мотивації усієї системи ціннісних орієнтацій молодих людей, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних умінь і навичок у зв'язку із професіоналізацією, з другого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту. Новоутворення, характерні для цього періоду, є підґрунтям для формування гуманістичних переконань, виховання в молоді толерантності, культури міжособистісних взаємин.

**Мета та завдання.** Наше дослідження було присвячене виявленню можливих засобів, що сприятимуть формуванню толерантності та сумління у молоді, як чиннику самосвідомості у сучасному полікультурному суспільстві. Варто зазначити, що дуже популярним видом навчальної та виховної діяльності є тренінги. На наш погляд, тренінгові

технології значно розширюють коло можливостей психолога у профілактики та корекції негативних проявів поведінки та розвитку особистості. Тренінгові заняття допомагають учасникам набути необхідні їм уміння й навички та закріпити їх на практиці.

Зазначимо, що в науковій літературі є свідчення про позитивні результати, коли лекції з проблеми ВІЛ/СНІДу та наркоманії повністю було замінено на профілактичні тренінги, що дало змогу активізувати самосвідомість учнів у прийнятті здорового способу життя та залучити їх до громадської роботи у цих напрямках.

Відтак, ми вирішили більш докладніше дослідити можливе застосування тренінгу як засобу формування толерантності, емпатії, позитивного спілкування й взаємин у полікультурному молодіжному середовищі.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей впливу соціально-психологічного тренінгу на конструктивне ставлення щодо проявів нестандартної та незалежної оцінки особистості в полікультурному суспільстві.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали загальнопсихологічні положення про сутність свідомості та розвиток особистості в процесі діяльності (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, Л.Е.Орбан-Лембрик, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко). Загально теоретичні та методологічні дослідження самосвідомості в контексті проблеми розвитку особистості (Б.Г.Анан'єв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, О.О.Бодальов, С.Л.Рубінштейн, В.В.Столін, П.Р.Чамата, І.І.Чеснокова). Методологічні принципи організації психотренінгових форм роботи (Н.Клюєва, Г.Марасанов, Л.Петровська,

К.Рудестам, М.Свистун, К.Фопель, Т.Яценко).

Толерантність як складне інтегративне утворення науковці розглядають у загальній стратегії розвитку особистості (О. Асмолов, І. Бех, С. Бондирева, О. Клепцова, Д. Колесов], М. Липман, В. Маралов, К. Роджерс, В. Сітаров, Г. Солдатова, Л. Шайгерова). Орієнтири морального виховання молоді у цьому напрямку запропонували класики педагогічної думки (Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер). Проблеми виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки є предметом вивчення О. Батуриної, Т. Білоус, Я. Довгополової, І. Жданової, О. Зарівної, П. Комогорова, О. Хижняк та ін. Про те, що до даної проблеми інтерес значно підвищився свідчать результати досліджень захищених в Україні лише за останнє десятиліття кандидатських дисертацій: загальнонаукові й медичні особливості толерантності висвітлені С. Варгатим, А. Гусевим; суспільно-політичні аспекти формування толерантності вивчали І. Кушніренко, В. Логвинчук, О. Тарасішина; педагогічний контекст феномену толерантності розглянуто у дисертаціях Л. Бернадської, О. Волошиної, Е. Койкової, які вивчали специфіку виховання цієї якості в учнів різного віку. Підходи до формування толерантності в молодих людей, студентів різних спеціальностей в нових соціокультурних умовах відображені у дисертаціях Т. Білоус, О. Гриви, О. Зарівної, Ю. Годорцевої.

На важливості комунікативної толерантності для педагогів наголошують у своїх дисертаціях М. Андреев, А. Скок. Однак, попри досить широкий спектр досліджених аспектів, доводиться констатувати, що проблему виховання толерантності не можна вважати достатньо вивченою та



розробленою як у теоретичній, так і практичній площинах.

**Результати теоретичного дослідження.** Аналіз літератури дозволив зробити висновок, що у системі гуманітарного знання сформувалися різні підходи до трактування цього поняття. Зокрема, О. Асмолов звертає увагу на його еволюційно біологічний, політичний, етичний, психологічний, педагогічний аспекти (Асмолов, 1984). Розробка концепції толерантності на еволюційно біологічному рівні базується на уявленні про «норму реакції», граничний діапазон варіантів реагування (Брема, 1999). В етичному плані концепція толерантності впливає з основних положень гуманістичної психології. Якщо різноманітність звичаїв, традицій, народів, людей, вважають цінністю культури, то толерантність – норма цивілізованого компромісу між їхніми конкуруючими представниками. Р. Валітова вважає, що це «це засіб відмови від відштовхування чи неприйняття когось» (Валітова, 1996). Соціологи вважають толерантність феноменом, який безпосередньо пов'язаний з методологічними засадами теорії соціальної дії (Біленький, 2006). А. Логінов розглядає толерантність крізь призму ідеології і вважає її формою співіснування її різновидів (Логінов, 2001). Д. Зінов'єв, який говорить про «соціокультурну толерантність» як про моральну якість особистості (Зінов'єв, 1998). Толерантність, на думку А. Боргового, належить до числа тих концептів-регулятивів, що визначають норми поведінки в суспільстві, і асоціюється насамперед з поняттями «гідність», «приватність», «пунктуальність» (Борговий, 2007). С. Кривцова доповнює, що люди домовляються про правила взаємного існування: «зверху», через колективний договір, і «зсередини», через особистісне усвідомлення і прийняття (Кривцова, 2004). Принцип толерантності,

сформульований Р. Дарендорфом, передбачає чітке усвідомлення інтересів, як своїх, так і опонента, розуміння необхідності обов'язкового їх узгодження, вироблення і реалізації процедур досягнення згоди і примирення (Дарендорфом, 1994). Н. Асташова вважає толерантність психосоціальною характеристикою особистості, що передбачає «шанобливе ставлення до думки іншої людини, лояльність в оцінці її вчинків, готовність до розуміння та співробітництва у розв'язанні проблем міжособистісної, групової та міжнаціональної взаємодії» (Асташова, 2002).

**Результати теоретичного дослідження.** Розробляючи функціональну модель процесу виховання толерантності у молоді, яка повною мірою розкриває всі його етапи й структурні компоненти, ми виходили із позиції, що формування міжособистісної толерантності відбувається в процесі послідовної зміни змістового, процесуального та результативного блоків: актуалізація засвоєння знань, розуміння сутності феномену толерантності, формування в них толерантних почуттів та набуття необхідних умінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії. Змістовий блок виховання толерантності передбачає реалізацію трьох кроків: формування моральної свідомості за когнітивним критерієм, що конкретизується у виявленні обізнаності з поняттям толерантності, толерантної міжособистісної взаємодії, усвідомлення її сутності та важливого значення, переконання в тому, що якість виступає не лише загальнолюдською цінністю, а й невід'ємним атрибутом майбутньої професійної діяльності; установлення належного рівня рефлексивності (інтраперсональності) та соціальної перцепції (інтерперсональності). Другий крок спрямований на формування толерантних почуттів за емоційно –

вольовим критерієм, зміст якого полягає у формуванні здатності молоді керувати своїм емоційним станом, стримувати імпульсивність, роздратування чи агресію, проявляти емоційну чуйність (емпатію) стосовно іншої людини. Зміст третього кроку полягає у формуванні належного рівня толерантної поведінки за практичним критерієм, що конкретизується в таких завданнях, як виявлення в них здатності до конструктивної комунікації, співпраці (кооперування) та злагоженості в спілкуванні на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; прояви толерантної поведінки в конкретній діяльності й практиці організації взаємин з соціумом. У процесі експериментальної роботи ми орієнтували студентів на розуміння толерантності як загальнолюдської гуманістичної цінності, усвідомлення її як атрибута майбутньої професійної діяльності та формування в них відповідної активної моральної позиції. Моральні цінності ми асоціювали з тими реальностями і вчинками, що не просто схвалюються, а оцінюються як позитивні й бажані і до складу яких відносять гуманістичні якості, що визначають позицію особистості. Остання вказує на різні аспекти структурної організації людини як єдиного цілого, а психологічну її основу визначають ідеї гуманістичної психології. Розвиток особистості обумовлений характером зв'язків і взаємин, які визначають моральні вчинки (Столін, 1983). Для виховання толерантності в студентів важливо враховувати, що «особистість виступає об'єктом соціальних відносин...і формується в процесі спільної діяльності та спілкування». Адже успішний розвиток суспільства можливий лише за умови взаєморозуміння, розвитку толерантних відносин (Кон, 1979). У громадянина як члена суспільства толерантність зумовлюється прагненням відповідати

його нормам прихильного ставлення до людей. Формування такої позиції можливе лише завдяки створенню відповідних зовнішніх умов, наприклад, спеціально організованого виховання. На рівні особистості позиція толерантності, набуваючи морального змісту, переростає в стійке прихильне ставлення до інших, що характеризується взаємодією з людьми, природою, зовнішнім світом на засадах миролюбності і досягається за допомогою вільного й відповідального вибору, відмовою від відкритих або прихованих форм примусу, розвитком здатності до ненасильницьких дій і ненасильницького опору» (Клепцова, 2004). Організаційними формами було обрано ті, які активізують формування толерантної свідомості, толерантних почуттів, толерантної поведінки вихованців. Вітчизняна наукова школа відносить до активних методів виховної роботи заняття з навчально-тренувальною групою (Ємельянов, 1985), активне соціальне навчання (Ковальов, 1970), активне соціально-психологічне навчання (Яценко, 2006), соціально психологічний тренінг (Петровська, 1989), тренінг-семінар (Мітіна, 1998). До цієї категорії методів також належать соціально психологічні, психокорекційні, психотерапевтичні тренінги; ділові ігри, герменевтичні та дискусійні методи групового прийняття рішень, індивідуального консультування. За кордоном з цією метою використовують дидактично-досвідний підхід (Р. Кархуфф); міжособистісну живу лабораторію (Дж. Іген); тренінг психологічних умінь, включаючи зміцнення стосунків (В. Герні); мікротренінг (Е. Іві, Дж. Осіер); програмоване самонавчання (К. Булмер).

Визначаючи толерантність як інтегральну характеристику особистості, Г.У. Солдатова і її колеги виділяють в якості компонентів толерантності психологічну стійкість, систему

позитивних установок, комплекс індивідуальних якостей (емпатія, альтруїзм, миролюбність, віротерпимість, кооперація, співробітництво, прагнення до діалогу), систему особистісних і групових цінностей (Солдатова, 2003).

**Обговорення.** Аналіз наявних поглядів на визначення розуміння та сформованості толерантності, дозволяє відмітити, що серед вітчизняних авторів, немає єдиної думки з питання про основні її складові. Ми пропонуємо розглядати толерантність студентів, як складне явище, яке має суспільну цінність та значимість і представляє собою сукупність компонентів:

1. Когнітивний – знання закономірностей міжособистісної взаємодії; здатність орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування; перцептивні здібності; знання про права і свободи людини; знання про взаємодію з іншими людьми; знання культури відповідальності та іншої культури морально-етичних норм традицій, іншої культури, повнота та міцність знань, які необхідні для здійснення толерантного ставлення.

2. Емоційно-оціночний – багатство емоційної сфери, здатність до емпатія, самооцінка, емоційне сприйняття представника іншої культури лише позитивним чином.

3. Комунікативно – діяльнісний – різноманіття вмінь і навичок спілкування; мовленнєві здібності; арсенал способів поведінки в міжособистісному спілкуванні; вміння виступати в ролі посередника між представниками своєї і іншої культури, встановлювати і підтримувати діалог, співвідносити свою культуру з іншою, орієнтуватися в феноменах іншого способу життя; орієнтуватися на пошук декількох варіантів вирішення; мобільність; вміння спілкуватися толерантно та вирішувати конфліктні ситуації схожим чином; вміння слухати

та висловлювати свою думку та в деяких ситуаціях вміння стримувати себе.

4. Особистісно-рефлексивний – спрямованість особистості; система установок в сфері міжособистісного спілкування; моральні цінності; діалогічність; потреба в спілкуванні; толерантність; відповідальність; прагнення стати людиною культури; стійкість; доброзичливість; гуманізм; розуміння того, що ти сам є носієм культурних цінностей та саме тобі притаманні риси толерантної особистості.

5. Мотиваційно-стимулюючий – усвідомлення такої потреба, як активність; бажання розширити свій кругозір та відзначити себе як культурна толерантна особистість.

Образ толерантного студента поєднує найважливіші характеристики: гуманність, рефлексивність, відповідальність, свобода, захищеність, гнучкість, впевненість в собі, самовладання, варіативність, перцепція, емпатія, почуття гумору тощо.

Студентський вік – сензитивний період формування толерантності. Саме в цьому віці закладаються основи подальшої соціальної поведінки особистості. Сучасні молоді люди повинні розуміти, що саме їм жити у новому взаємозалежному світі, будувати взаємини з представниками інших націй і конфесій, саме такі відносини – основа процвітання не лише нашого суспільства, а й світової спільноти. Одним із відповідальних соціальних інститутів, які сприяють формуванню толерантної особистості в сучасному суспільстві, є заклади вищої освіти. Майбутній фахівець має формувати й поширювати загальну систему цінностей та установок у будь-якій суспільній сфері, що забезпечує єдність усіх членів суспільства і сприяє взаємному пристосуванню людей один до одного для побудови громадянського суспільства. В свідомості сучасного

студентства почали окультурюватися зовсім не ті моральні цінності. Молодь, а особливо студенти, опинилися під жорстоким впливом антисоціальних проявів ( націоналізму, насильства, наркотиків, криміналу, проституції і т.д.). Причинами такої ситуації може бути низка проблем, до яких входять і такі, як погана пропаганда ЗМІ, низький рівень виховання у сім'ях та навчальних закладах. Звичайно, кожному із представників сьогодишньої молоді потрібно працювати над своєю толерантністю, бо це формує будь-які відносини, в тому числі, міжнаціональні.

Тому, дуже важливо збагачувати свідомість молодих людей розумінням сутності толерантності. Доречно проводити тематичні заходи, що допомагають на прикладі показувати толерантність, як таку. Все сказане дозволяє припускати, що студентський вік є найбільш сприятливим для вирішення актуальної для суспільства проблеми – формування толерантної особистості, яка живе в багатонаціональній державі. З однієї точки зору, толерантність пояснюється як людська чеснота, яка перешкоджає проникненню зла, агресивності та насильства в світ людських відносин. Людина будує своє життя на основі значущих для себе життєвих сенсів і цінностей. Найбільш типові життєві смисли і цінності визначаються приналежністю людини до певної культури. Психологічний тренінг — один з найефективніших методів засвоєння інформації в групі, на тренінгу учасники в практичних ситуаціях формують свою думку та відпрацьовують навички. В основі тренінгу толерантності – інтенсивне безпосереднє емоційне спілкування людей один з одним. Головним принципом організації зазначеного тренінгу є принцип діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування. Воно базується на повазі до

чужої думки, довірі, позбавленні учасників від взаємних підозр, нещирості, страху.

Участь у подібному тренінгу допомагає:

- виглядати впевнено та привабливо;
- яскраво презентувати кого і що завгодно (себе, інших, товар);
- виступати, вести обговорення, переконувати;
- слухати і відчувати партнера;
- знати свої цілі і організувати себе на їх досягнення;
- бути лідером і організатором, впливовою людиною;
- вміти співпрацювати з людьми і бути членом команди;
- керувати своїми емоціями, впливати на емоції партнера;
- грамотно критикувати та сприймати критику.

Отже, тренінгові методи викарбовуються з методологічних підвалин психотерапії, навчання та психокорекції. В результаті цього цілі тренінгової роботи можуть бути досить різноманітними, такими, що відображають багатогранність процесів, що відбуваються. Різноманітність цілей, окрім того, пов'язана з великою кількістю абсолютно різних підходів до розуміння тренінгу. Разом з тим, спираючись на думку відомих спеціалістів (Александров, 1997; Рудестам, 1993 та інші), виділимо загальні цілі, які об'єднують різні тренінгові групи й вирізняються саме у тренінгу толерантності:

- дослідження психологічних проблем учасників групи і надання допомоги у їх вирішенні;
- покращення суб'єктивного самопочуття та укріплення психічного здоров'я;
- вивчення психологічних закономірностей, механізмів та ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більш

ефективного і гармонійного спілкування з людьми;

- розвиток самосвідомості і самодослідження учасників для корекції чи попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін;

- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягнення оптимального рівня життєдіяльності і відчуття щастя та успіху.

На нашу думку, тренінг толерантності є різновидом соціально-психологічного тренінгу. Справа в тому, що для покращення, формування ефективної взаємодії, толерантного ставлення до інших є навчання вербальній та невербальній комунікації, таким важливим елементам спілкування, як активне слухання, зворотній зв'язок; для ефективного спілкування потрібне і розуміння почуттів та емоцій (як власних, так і інших людей), і вміння вирішувати конфлікти та знаходити компроміси тощо. Втім аспекти ефективної комунікації, є метою саме соціально-психологічного тренінгу.

До групи потрапило 19 студентів-психологів, що були попередньо дослідженні. За результатами діагностики, більша частина з них немає відхилень у спілкуванні та відносинах з оточуючими. Причиною того, що саме вони потрапили до групи є низька активність студентів у поза університетських заходах. Ближче до 7 заняття учасники вже могли розповісти про минулі проблеми та переживання, що заважають їм позитивно сприймати себе і людей та довіряти їм. Цікавим є той факт, що група часто сприймала проблеми учасника як свої власні, що дозволило швидко і ефективно вирішувати їх.

**Висновки.** Після завершення серії тренінгових занять нами була проведена повторна діагностика (зокрема методика В. Мільмана), результати якої засвідчили

суттєві позитивні зміни в оціненні себе та загальному світосприйнятті, зокрема, рангові місця ціннісних орієнтацій вказало на підвищення значущості термінальних цінностей (повноцінна любов, щастя, внутрішня гармонія, мудрість, натхнення, творчість тощо), тобто бажання збереження власної індивідуальності (+20%). Показники шкали «саморозвитку» збільшилися в межах до 15%, що є свідченням підвищення прагнення до розуміння себе через самовдосконалення. Шкала «креативність» мала незначні зміни у зв'язку з усвідомленням власної прагматичності (+2.5%). Позитивні зміни спостерігаються і у «соціальному статусі» (+3.8%) та «емпатії» (+7.5%), «психологічної спрямованості» (+35%) це означає, що проведені нами заходи за допомогою СПТ сприяли підвищенню рівня самосвідомості та самореалізації учасників процесу. Отже, проведення СПТ забезпечило формування внутрішньої цілісності особистості. Отримані дані за методикою «Визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності» А.Карпова – В. Пономарьової є свідченням позитивних змін у формуванні толерантності на основі рефлексії, зокрема, рівень ретроспективної рефлексії зріс на 6,7%; ситуативна рефлексія зросла на 26,6%; проспективна рефлексія – на 9,4%, що вказує на підвищення інтересу студентів до планування майбутніх цілей, орієнтацію на успішне особисте та професійне майбутнє. Отже, зростання показників рефлексії є свідченням розширення параметрів самосвідомості та налаштування на прояв толерантності у самоорганізації та міжособистісній взаємодії.

Перспективами подальшого розвитку є встановлення гендерних особливостей толерантної поведінки у різновікових групах.



**ЛІТЕРАТУРА**

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Издательство МГУ, 1984. 105 с.
2. Биология: справочник школьника и студента [под ред. З. Брема, И. Майне]. М.: Дрофа, 1999. 400 с.
3. Валитова Р.Р. Толерантность : порок или добродетеля. *Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия*, 1996. № 1. С. 33–37.
4. Кон И.С. Психология юношеского возраста: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
5. Логинов А.В. Толерантность: от понятия к проблеме. *Толерантность:*

*Вестник уральского межрегионального института общественных отношений*. Екатеринбург: УРГУ, 2001. 120 с.

6. Солдатова Г.У. Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? *Век толерантности: Науч.-публ. вестник*. Вып. 6. М.: Изд-во МГУ; Науч.-практ. центр психол. помощи «Гратис», 2003. № 6. 69 с.
7. Яценко Т.С. Основы глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: [навч. посіб.]. К.: Вища шк., 2006. 382 с.

**СПИСОК ПОСИЛАНЬ**

1. Асмолов, А.Г. (1984). *Личность как предмет психологического исследования*. М.: Издательство МГУ.
2. Брема, З. & Майне, И. (ред.) (1999). *Биология: справочник школьника и студента*. М.: Дрофа.
3. Валитова, Р.Р. (1996). Толерантность: порок или добродетеля. *Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия*, 1, 33–37.
4. Кон, И.С. (1979). *Психология юношеского возраста: учебное пособие для студентов пед. ин-тов*. М.: Просвещение.

5. Логинов, А.В. (2001). Толерантность: от понятия к проблеме. *Толерантность: Вестник уральского межрегионального института общественных отношений*. Екатеринбург: УРГУ.

6. Солдатова, Г.У. (2003). Практическая психология толерантности, или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души? *Век толерантности: Науч.-публ. вестник*, 6. 69.

7. Яценко, Т.С. (2006). *Основы глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: [навч. посіб.]*. К.: Вища шк.

УДК 159.923.2/.3-057.36-048.76(043.5)  
<https://orcid.org/0000-0001-5745-8635>  
<https://orcid.org/0000-0002-8733-8076>  
<https://orcid.org/0000-0001-7220-7340>

**Олександр Джамільович Сафін,**  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
[245440ss@gmail.com](mailto:245440ss@gmail.com)  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
Умань, Україна

**Олександр Володимирович Тімченко,**  
доктор психологічних наук, професор,  
[timchenko.psy@gmail.com](mailto:timchenko.psy@gmail.com)  
Національний університет  
цивільного захисту України,  
Харків, Україна

**Юрій Михайлович Широбоков,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
[245441ss@gmail.com](mailto:245441ss@gmail.com)  
Харківський національний університет  
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба,  
Харків, Україна

## ДО ПИТАННЯ ПРО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ МОДЕЛЬ НАСЛІДКІВ ВІЙСЬКОВОГО ПОЛОНУ

У статті висвітлено основні підходи до побудови соціально-психологічної моделі наслідків перебування у військовому полоні. Зазначається, що перебування у полоні є глибокою психологічною кризою військовослужбовця, яка вже у мирному житті виявлятиметься в осмисленні і переживанні соціальних стереотипів про військовополонених, засвоєнні соціальної стигми бранця, дизгармонізації Я-концепції і порушенні особистісної та соціальної ідентичностей, та супроводжуватиметься соціальною дезадаптацією колишнього військовополоненого.

**Ключові слова:** військовий полон, психологічна криза, військовослужбовець, соціальні стереотипи, соціальна стигма, Я-концепція, соціальна дезадаптація.

**Oleksandr Safin,**  
Doctor of Psychological Sciences,  
Manager by the Department of Psychology,  
[245440ss@gmail.com](mailto:245440ss@gmail.com)  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine

**Oleksandr Timchenko,**  
Doctor of Psychological Sciences,  
Main research worker of Research laboratory  
of extreme and crisis psychology  
of Research center,

*timchenko.psy@gmail.com*

*National university of civil defence of Ukraine,  
Kharkiv, Ukraine*

**Yurij Shirobokov,**

*PhD in Psychological Sciences,*

*Chief of research laboratory (morally-psychological providing)*

*of the Scientific center of Aircrafts,*

*245441ss@gmail.com*

*Kharkiv national university of Aircrafts of the name of Ivan Kojedub,*

*Kharkiv, Ukraine*

## TO QUESTION ABOUT SOCIALPSYCHOLOGICAL MODEL OF CONSEQUENCES OF MILITARY CAPTIVITY

*In the article the basic going is reflected near the construction of socially psychological model of consequences of stay in a military captivity. In modern Ukrainian society and until now there are social stereotypes, prejudices, erroneous judgements in relation to the prisoners of war. Stereotypes in that there is an obvious or hidden estimation of former prisoners of war as unapt at full social life, and certain setting, are in relation to attitude toward them, essentially become a label that hangs society on a former captive.*

*Co-operating of former prisoner of war with the social world will submit to the action of psychological mechanism of reflection external through internal and internal through external. Label of military captivity make an influence on any act of social perception. In an eventual result, the world all anymore for a former captive will be divided by "it and stranger", to become discomfort and uncomfortable.*

*A stay in a captivity is the deep psychological crisis of serviceman, that already in peaceful life will appear in a comprehension and experiencing of social stereotypes about prisoners of war, mastering of social label of captive, disharmonization of I-conception and violation of personality and social identities, and will be accompanied by social desadaptation of former prisoner of war.*

*A process of branding of former prisoners of war is not fatal. People differently react on label. It depends on the methods to perceive and interpret meaningful events that take place in their life, estimate the possibilities and elect those or other charts of actions in relation to overcoming of arising up problems used by them. Totality of such methods of actions in difficult situations will form strategy of their overcoming, that a former captive will use. In every strategy, overcoming is distinguished a few "protective layers" (individually-psychological, personality qualities and methods of co-operating with social surroundings).*

**Key words:** *military captivity, psychological crisis, serviceman, social stereotypes, social label, I-conception, social desadaptation.*

**Вступ.** Сьогодні в Україні вже існує медична, правова та соціальна моделі допомоги жертвам військового полону, що дозволяє (хоча і не з бажаною ефективністю, але все ж таки цілеспрямовано займатися медичною, правовою та соціальною реабілітацією). Що ж стосується психологічної моделі допомоги жертвам військового полону, тут справа виглядає набагато складніше. Хоча саме психологічні наслідки військового полону є найбільш драматичними та пролонгованими.

Фізичний біль від тортур поступово пройде. Колишній військовослужбовець

так чи інакше зможе адаптуватися до життєдіяльності в умовах зниження своїх фізичних можливостей після перебування у полоні. Психологічні ж наслідки, такі як сумніви, відчуття провини, злість на себе і оточення, відчуття несправедливості, власного безсилля в деяких ситуаціях та ін. можуть супроводжувати людину усе подальше життя.

З іншої сторони, не зважаючи на важливість психологічних наслідків у загальній картині наслідків військового полону, розробці її теорії та практики приділяється вкрай недостатньо уваги. Найчастіше за психологічними термінами

у вивченні бойових травм (Тімченко, Ширококов, Кравченко, 2017) та здійсненні реабілітаційних заходів (Садковий, Тімченко, 2017) приховуються соціологічні, соціальні або правові підходи. Ті, хто працює з психологічними феноменами наслідків військового полону, дуже часто переносять у цю сферу напрацювання з інших областей практики або використовують загальні уявлення клінічної психології (Караяни, 2016).

Не вдається надати ефективну допомогу колишнім військовим бранцям, якщо не враховувати і явну специфіку ціннісно-сміслових аспектів травматизації внаслідок перебування у полоні та формування так званої «ідентичності полоненого».

**Мета та завдання** – обґрунтування основних підходів до побудови соціально-психологічної моделі наслідків перебування у військовому полоні.

**Результати теоретичного дослідження.** Соціально-психологічну модель наслідків військового полону ми розглядаємо як сукупність трьох рівнів психологічних феноменів:

1. *Макрорівень (або причинний) рівень*, що

відображає соціальні та особистісні фактори та сутність становлення «ідентичності полоненого».

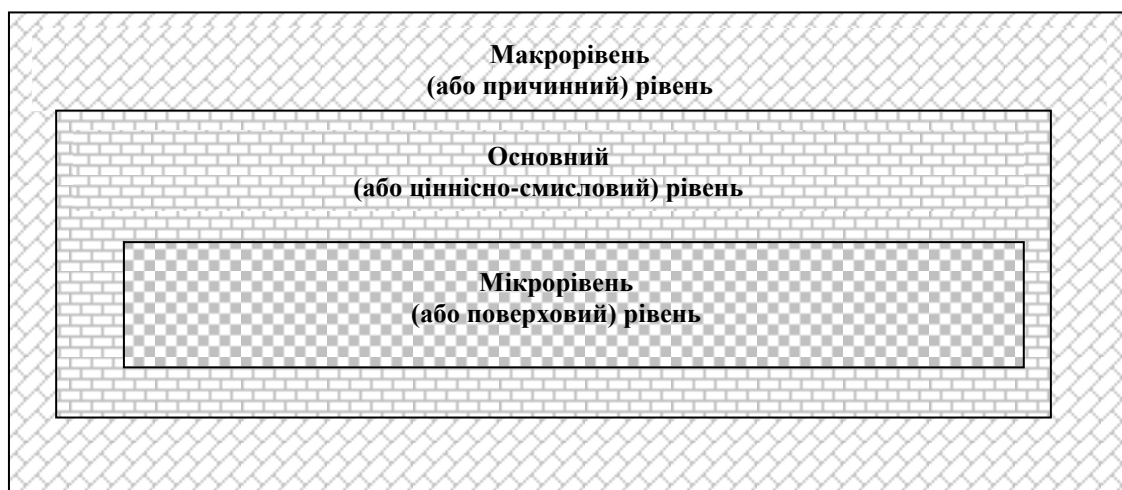
2. *Основний (або ціннісно-смісловий) рівень*, що розкриває особистісні особливості військовополоненого та типологію його базових психічних процесів та явищ.

3. *Мікрорівень (поверховий) рівень*, що відображає фізіологічні та поведінкові новоутворення у колишніх військових бранців (рис. 1).

Розглянемо перші два більш детально.

1. Причинний рівень наслідків військового полону.

Причинний рівень ми пов'язуємо з розумінням колишнім бранцем соціально-психологічної сутності бойової травматизації, основою якої є перебування військовослужбовця у військовому полоні, механізмів формування самосвідомості полоненого, специфічних чинників, що супроводжують бойову психічну травму, викликану перебуванням військовослужбовця у військовому полоні.



**Рис. 1.** Соціально-психологічна модель наслідків військового полону

У сучасному українському суспільстві і досі існують соціальні стереотипи, упередження, помилкові судження щодо військовополонених. Стереотипи, в яких міститься явна або прихована оцінка

колишніх військовополонених як нездатних до повноцінного соціального життя, та певна установка щодо ставлення до них, по суті стають ярликом (соціальною стигмою (Караяни

А., Караяні Ю., 2014; Goffman, 1963), який суспільство навішує на колишнього бранця.

Взаємодія колишнього військовополоненого з соціальним світом буде підпорядковуватися дії психологічного механізму «відображення зовнішнього через внутрішнє і внутрішнього через зовнішнє» (Рубинштейн, 2006). Стигма військового полону опосередковує будь-який акт соціального сприйняття. У кінцевому підсумку, світ усе більше для колишнього бранця буде ділитися на «своїх і чужих», ставати дискомфорнтним та незручним.

Ми вважаємо, що описана Є. Гофманом (Goffman, 1963) схема стигматизації та застосована Ю. Караяні (Караяні, 2014) при вивченні інвалідів бойових дій, повною мірою може застосовуватися і при вивченні соціально-психологічних наслідків перебування людини у військовому полоні. Адже в стигмі «військовополонений» імпліцитно міститься вказівка на неповноцінність, непрестижність, непривабливість, вину індивіда за потрапляння до полону.

Водночас треба зауважити, що процес стигматизації колишніх військовополонених не є фатальним. Існує ціла низка досліджень, результати яких свідчать про те, що люди по-різному реагують на стигми (Лазарус, 1970). Це залежить від використовуваних ними способів сприймати і інтерпретувати значущі події, які відбуваються в їхньому житті, оцінювати свої можливості і обирати ті чи інші схеми дій щодо подолання виниклих проблем. Сукупність таких способів дій у складних ситуаціях утворюватиме стратегію їхнього подолання, яку і буде використовувати колишній бранець. У кожній стратегії подолання виокремлюються декілька «захисних шарів» (індивідуально-психологічних, особистісних якостей та способів взаємодії з соціальним оточенням).

Перший «шар» складатиметься з уроджених особливостей нервової системи та набутого раніше досвіду реагування на стресові ситуації однією з базових схем: «бий», «біжи», «замри» (Кобза, 2015). Реагування за типом «бий» або «біжи» будуть містити активну реакцію на зовнішній стимул. Це створюватиме умови для запобігання психотравматизації. Схема поведінки «замри» – пасивна (відсутнє відреагування) – тому цей тип не може виконувати функцію захисту.

Другий «шар» захисту пов'язаний з тим, який стиль ставлення до себе та до суспільства сформувався у колишнього військовополоненого. Деякі вважають, що їх подальша доля залежить від оточення (рідні, близькі, керівники), що саме соціальне оточення відповідальне за їх успіхи та невдачі.

Екстернали, які, як відомо, значною мірою орієнтовані на суспільну думку і оцінки, потребують соціальної підтримки (Салливан, Роттер, Мишел, 2007). Вони дуже легко піддаються соціальній стигматизації, приймаючи та перетворюючи соціальну стигму у стигму засвоєну (Price, 2011). Цей «шар» захисту у них дуже слабкий.

Інтерналі вважають себе самого господарем власної долі. Вони самі приймають важливі життєві рішення і несуть за них відповідальність. Для них суспільна думка не є обов'язковою командою до дії. Вони мають значний захист від стигми (Тімченко, Оніщенко, 2017).

Іншим важливим «шаром» захисту від несприятливих соціальних впливів є власне копінг-стратегії (Назаров, Оніщенко, Садковий В., Садковий О., Склень, Тімченко, 2008), що переважають у поведінці конкретної людини. Саме тому деякі з колишніх бранців сприйматимуть негативні соціальні впливи як завдання, що вимагатимуть якнайшвидшого вирішення. Вони продумають стратегії дій, шукатимуть необхідні ресурси



подолання труднощів та будуть сподіватися на успіх.

Інші сприйматимуть складну ситуацію як катастрофу, зануряться у переживання та шукатимуть способи уникнення невдачі. Колишні військовополонені, які орієнтовані на вирішення завдання і досягнення успіху, будуть краще захищені від несприятливих зовнішніх впливів, ніж ті, хто орієнтований на переживання і уникнення невдач (Тімченко, 2013).

Нарешті важливим елементом захисту є характер взаємодії колишнього військовополоненого з найближчим соціальним оточенням. Соціальне оточення стосовно колишнього бранця може виражати жалість, байдужість, ворожість або підтримку.

Найбільш деструктивним типом відносин з боку суспільства є жалість до тих, хто волею долі потрапив до військового полону. Саме жалість фіксуватиме і постійно оживлятиме в свідомості колишнього військовополоненого факт психотравматизації (а іноді – і факт фізичного травмування, каліцтва або поранення внаслідок полону), надаватиме йому негативний зворотній зв'язок про власний стан, позбавлятиме колишнього бранця почуття захищеності.

Найбільш конструктивним типом стосунків та потужним психологічним захистом є підтримка – знання людиною про те, що її люблять та про неї піклуються, що вона являє собою цінність і є повноцінною частиною суспільства. Вже в перший момент усвідомлення свободи, того, що все вже позаду, у колишнього військовополоненого спрацьовують механізми фіксації, формування першого уявлення про себе в новій ситуації. І від того, що колишній бранець побачить в очах зустрічаючих його на рідній землі, в очах рідних, близьких, побратимів (жалість або надію), від того, як будуть вести себе пересічні громадяни, коли знатимуть, що перед ними колишній

військовополонений, від того, яка суспільна думка буде панувати стосовно його потрапляння і перебування у полоні, буде багато в чому залежати, чи стане він іграшкою в руках долі або активним борцем за своє щасливе майбутнє.

Людина з сильним психологічним захистом здатна витримати найпотужніші удари долі, пережити будь-яку психологічну кризу, подолати найскладніші обставини життя (Тімченко, Тітаренко, 2015). Це дозволяє їй навіть у найскладніших обставинах зберігати найважливіші характеристики своєї особистості – особистісну і соціальну ідентичність, тобто тотожність собі самому, стабільність уявлень про самого себе в різних життєвих і соціальних ситуаціях (Олійников, Оніщенко, Тімченко, Тітаренко, Христенко, 2011).

Якщо ж звичні стратегії подолання стресових ситуацій виявляються не ефективними, людина стає беззахисною. Особистісна і соціальна ідентичності порушуються, з'являються суперечності, виникає внутрішньоособистісна напруга, внутрішньоособистісний конфлікт, може проявитися психічна травма і настати особистісна криза (така криза виникає тоді, коли суперечності в уявленнях людини про те, якою вона повинна бути, як вона повинна діяти і якою вона є насправді настільки сильні, що всього її життєвого досвіду не вистачає аби безболісно усунути їх, а соціальна підтримка відсутня).

Через вищезазначене соціальна стигма опановує особистістю і стає засвоєною стигмою. А колишній бранець набуває «ідентичність військовополоненого». Він звикає з тим, що він колишній військовополонений. І така трансформація особистості відбувається на ціннісно-смысловому (основному) рівні та забезпечується роботою такого найважливішого механізму регуляції психічного життя і поведінки особистості як Я-концепція.

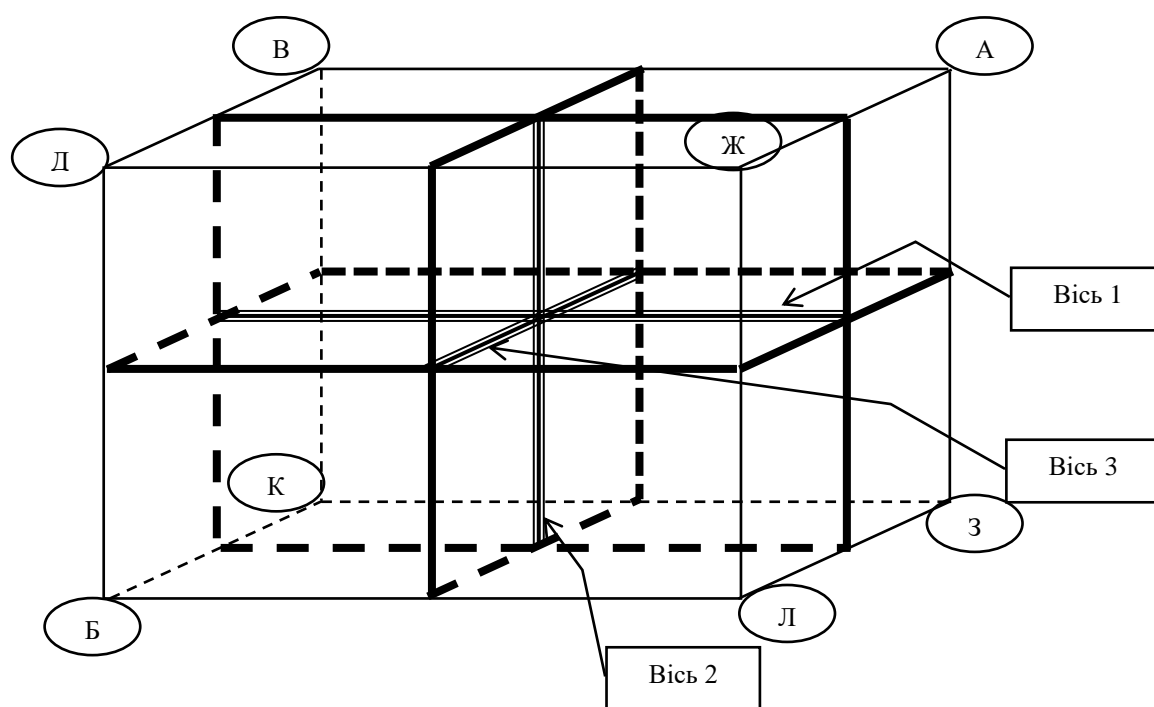
2. Ціннісно-смысловий рівень наслідків

військового полону.

Нажаль, нам доводиться констатувати, що феноменологія, закономірності та механізми особистісних деформацій колишніх військовослужбовців фактично не вивчені українськими психологами, а тому і досі не враховуються при організації психореабілітаційної роботи з ними та не оцінюються при визначенні чинників соціальної дезадаптації колишніх бранців (Сафін, 2016). Усе це робить дослідження дизгармонізації Я-концепції колишніх військовополонених актуальним, теоретично та практично високо значущим (Зубовський, Карачинський, 2019). Ця актуальність і значущість знаходять особливу «тональність» у контексті нової орієнтації установ охорони здоров'я в контексті заявлених державних пріоритетів України.

**Обговорення.** Дослідження Я-концепції стало усталеною традицією в світовій

психологічній науці (Фурман, Гуменюк, 2000) і здійснюється у межах різноманітних наукових підходів (функціоналістського, інтеракціоністського, когнітивістського, екзистенційного). Найбільш послідовну і багаторівневу схему Я-концепції запропонував Р. Бернс (Бернс, 1986). Ю.М. Волобуєвою (Волобуєва, 2009) у цю схему були інтегровані два важливих модулю самосприйняття та самооцінки – тимчасовий (відображає властивість часової тривалості особистості в минулому, сьогоденні і майбутньому: Я-минуле, Я-справжнє, Я-майбутнє) та каузальний (відображає стратегії самосприйняття, самопрезентації та орієнтації соціальної поведінки: на себе чи на соціальне оточення). Повністю підтримуючи підхід Ю.М. Волобуєвої, ми пропонуємо *цілісну структурно-динамічну модель Я-концепції колишнього військовополоненого* (рис. 2).



**Примітка:** вісь 1 – «Минуле–теперішнє–майбутнє»; вісь 2 – «Інтернал–екстернал»; вісь 3 – «Емоційні переживання»; точка «А» – «Невдаха»; точка «Б» – «Жертва»; точка «В» – «Месник»; точка «Д» – «Мазохіст»; точка «Ж» – «Переможець»; точка «З» – «Вигнанець»; точка «К» – «Скривджений»; точка «Л» – «Герой».

**Рис. 2.** Квазіпростір структурно-динамічної моделі Я-концепції колишнього військовополоненого

Під Я-концепцією військовополоненого ми розуміємо більш-менш усвідомлену систему уявлень колишнього бранця про себе, що містить:

- усвідомлення власних фізичних, соціальних, інтелектуальних, духовних якостей, сенсу свого існування в тимчасовій протяжності життя (*Я-образ*);
- ціннісне ставлення до цих властивостей (*самооцінка*);
- готовність до себе самого і соціального оточення (*ауто- та гетероустановки*).

Виходячи з цього визначення, найважливішими характеристиками Я-концепції колишнього військовополоненого як регулятора його поведінки є:

1. Ступінь гармонічності (узгодженості, конфліктності-безконфліктності) Я-образів (Я-реальне, Я-ідеальне).
2. Тимчасова орієнтованість і цілісність (переважна зосередженість у минулому, теперішньому або майбутньому).
3. Домінуючий рівень суб'єктивного контролю.
4. Домінування позитивних або негативних емоційних переживань.

Саме стан та співвідношення перерахованих характеристик Я-концепції колишнього військовополоненого визначатимуть відчуття його особистісної та соціальної ідентичності.

Крім того, *не сила і масштабність пережитих подій будуть визначати переживання і поведінкові реакції колишнього бранця, а той сенс, який він вкладатиме в цю подію, те, як він реагуватиме на неї, те, якою він бачитиме свою місію у цій післятравматичній ситуації, як він буде оцінювати адекватність своїх реакцій на перебування у військовому полоні.*

Психологічна криза проявиться в дисфункції Я-концепції колишнього військовополоненого по лініях її структурної дисгармонізації, порушенні часової протяжності і цілісності, посиленні

екстернальних тенденцій у суб'єктивному контролі та переважанні негативних емоційних переживань та зниженні активності.

*Структурна дисгармонізація Я-концепції колишнього військовополоненого пов'язана з дезінтеграцією і конфліктом її основних Я-образів (розмиваються образи Я-реального та Я-ідеального. Поступово Я-ідеальне перестає відігравати активізуючу роль у подальшому розвитку особистості колишнього бранця).*

*Часова трансформація Я-концепції колишнього військовополоненого буде характеризуватися блокуванням розвитку Я-концепції у бік майбутнього («укорочена життєва перспектива»); домінуванням минулого у структурі Я-концепції («вина того, хто вижив у полоні»); створенням у теперішньому так званого «комплексу жертви», який групує навколо себе усі негативні трансформації Я-концепції колишнього бранця.*

*Посилення екстернальних тенденцій у суб'єктивному контролі колишнього військовополоненого заважатиме йому відбутися як суб'єкту свого власного життя та майбутнього (прояв «вивченої безпорадності»).*

*Деактивація Я-концепції колишнього військовополоненого проявиться у формуванні мотиваційної стратегії на «уникнення невдач», а не на «досягнення», у прояві «рентних тенденцій» або «вторинної вигоди».*

Різне поєднання чинників дисгармонізації Я-концепції колишніх військовополонених обумовлюватиме прояв їх типів: «Невдахи»; «Жертви»; «Месника»; «Мазохіста»; «Переможця»; «Вигнанця»; «Скривдженого»; «Героя». Виділені нами типи Я-концепції колишніх військовополонених розрізнятимуться за вищеперахованими параметрами та потребуватимуть врахування цієї специфіки у ході проведення психореабілітаційних заходів.

Треба відзначити, що усі типи Я-концепції колишніх військовополонених розрізнятимуться ступенем захищеності від соціальної стигми. Лише у колишнього військовополоненого за типом «Переможець» будуть сильні усі верстви захисту (а отже він не є схильним до психотравматизації). У інших типів колишніх бранців будуть слабкі або рівень суб'єктивного контролю, або копінг-стратегії, або соціальна підтримка (саме тому виокремлені нами типи, окрім типу «Переможець», будуть схильні до стигматизації).

Тип Я-концепції колишніх військовополонених «Переможець» характеризується відсутністю вираженого конфлікту між Я-образами, орієнтацією на майбутнє, націленістю на досягнення, домінуванням інтернального рівня суб'єктивного контролю, збереженням функцій, що забезпечують адаптацію колишнього бранця в соціумі.

Типи Я-концепції колишніх військовополонених «Скривджений» та «Герой» характеризуються наявністю конфлікту між Я-реальним та Я-ідеальним, трансформацією Я-реального в Я-фантастичне, спрямованістю у майбутнє («Герой») чи минуле («Скривджений»), пасивністю, домінуванням екстернального рівня суб'єктивного контролю, дизфункцією, що викликає соціальну дезадаптацію колишнього бранця.

Типи Я-концепції колишніх військовополонених «Мазохіст» та «Месник» відрізняється суміщенням Я-реального з Я-ідеальним-минулим, спрямованістю у військове минуле, яке визнається цінним, справжнім, значущим. Серед колишніх бранців, Я-концепція яких має тип «Мазохіст» або «Месник», переважає інтернальний рівень суб'єктивного контролю. Псевдоактивність («Мазохіст») та дисфункціональність («Месник») даних типів Я-концепції викликають соціальну

дезадаптацію. Такі колишні військовополонені дуже часто стають найманцями, «вовками війни», мігруючими по гарячих точках.

Типи Я-концепції колишніх військовополонених «Невдаха», «Жертва» або «Вигнанець» характеризуються виразністю конфлікту між Я-реальним та Я-ідеальним, суміщенням Я-реального з Я-травматичним, розвитком почуття провини «вцілілого», пасивністю, порушенням соціально-адаптивної функції Я-концепції. Глибока внутрішня психологічна криза «проривається» та проявляється в психофізіологічних та поведінкових симптомах колишніх бранців. Цей рівень включає симптоми післятравматичного стресового розладу.<sup>1</sup>

Повторні переживання охоплюватимуть: спонтанні (мимовільні) спогади про військовий полон; повторювальні сні, пов'язані з цією подією; флешбеки або інші інтенсивні чи пролонговані психологічні страждання.

Негативні думки і настрої представлятимуть різноманітні почуття, пов'язані з постійним і спотвореним відчуттям провини (своєї або чужої), відчуженням від інших людей, помітним зниженням інтересу до діяльності, нездатністю пам'ятати ключові аспекти військового полону.

Гіперзбудження проявлятиметься в: агресивній поведінці (гіперпильність, ефект ворожого оточення, бачення світу «крізь призму прицілу», подружні і батьківсько-дитячі проблеми та т. ін.); необачній поведінці (невитриманість,

<sup>1</sup> Післятравматичний стресовий розлад (ПТСР, PTSD) – психічний стан, що відображає розвиток характерних симптомів, які виникають після переживання сильного стресу. ПТСР проявляється в чотирьох основних симптомокомплексах: (1) повторних переживаннях травматичної події; (2) негативних думках і настроях; (3) гіперзбудженні (гіперактивації, гіпермобілізації) і (4) уникнення травматичних переживань та почуттів (прим. авторів).

нездатність зосередитися, бути послідовним тощо); саморуйнівній поведінці (адитивна поведінка, алкоголізм, наркоманія, самоізоляція, суїцид та т. ін.); порушеннях сну.

*Уникнення* стосуватиметься: спогадів, що турбують, думок, почуттів та зовнішніх нагадувань про військовий полон.

Перераховані симптоми найбільш яскраво проявлятимуться в діяльності фізіологічної системи і в зовнішній поведінці колишніх бранців та часто саме до них і зводяться усі психологічні наслідки перебування в ситуації військового полону.

Тим часом це не зовсім вірно. По-перше, за чотири роки роботи з колишніми військовополоненими ми не виявили осіб з цілісними картинами ПТСР серед тих, хто звертався за індивідуальною психологічною допомогою. Можливо, це пов'язано з тим, що багато колишніх бранців часто відмовляються від діагностики та подальшої психологічної допомоги.

По-друге, увесь досвід нашої роботи з колишніми військовополоненими показує, що за конкретними і дуже зрозумілими симптомами ПТСР лежать глибинні причини та механізми, розігруються внутрішньоособистісні драми і трагедії, які не зникають з ліквідацією симптомів (наприклад, позбавлення колишнього бранця від травмуючих нічних кошмарів зовсім не гарантує від того, що внутрішньоособистісний конфлікт не з'явиться на сцені психічного життя в іншому, ще більш страхітливому, образі – у вигляді фобії).

Ми повністю погоджуємося з висновками Ю.М. Караяні (Караяни, 2016) про те, що робота з симптомами ПТСР є дуже важливою, але лише як вид екстреної психологічної допомоги, спрямованої на «виведення зі стану дезадаптації», що дозволяє повернути

людині здатність більш-менш ефективно функціонувати в соціумі.

**Висновки.** Таким чином, перебування у військовому полоні є глибокою психологічною кризою військовослужбовця. Ця криза вже у мирному житті виявлятиметься в осмисленні і переживанні соціальних стереотипів про військовополонених, засвоєнні соціальної стигми бранця, дизгармонізації Я-концепції і порушенні особистісної та соціальної ідентичностей. Усе це супроводжуватиметься соціальною дезадаптацією колишнього військовополоненого.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Соціально-психологічні детермінанти виникнення бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції : Монографія / О.В. Тімченко, Ю.М. Широбоков, К. О. Кравченко. Х.: НУЦЗУ, ФОП Мезіна В.В., 2017. 186 с.
2. Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології: Монографія / за заг. ред. В.П. Садкового, О.В. Тімченко; НУЦЗУ. Х.: ФОП Мезіна В.В., 2017. 512 с.
3. Караяни Ю.М. Социально-психологическая реабилитация инвалидов боевых действий: диссертация... д. психол. н. М., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2016. 343 с.
4. Караяни А.Г., Караяни Ю.М. Социально-психологическая модель последствий боевой травмы как основа психологической реабилитации инвалидов боевых действий. *Научные и образовательные проблемы гражданской защиты – ФГБОУ ВПО «Академия гражданской защиты МЧС России»*. 2014. № 3 (22). С. 90-101.
5. E. Goffman. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. N.Y.: Prentice-Hall, 1963. P. 122-169.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей



психології. СПб.: Питер, 2006. 713 с.

7. Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования. *Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции*. Ред. Л. Леви, В.Н. Мясичева. Л., 1970. 178-209.

8. Кобза В. Незламні. Спогади полонених. *Військо України*. 2015. № 09 (179). С. 12-17.

9. Салливан Г., Роттер Дж., Мишел У. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 128 с.

10. Price A.T. Stigma Threat and Psychological Help-Seeking Attitudes in Military Personnel: Dissertation. *ProQuest Dissertations and Theses*, 2011. Режим доступу:

<http://yandex.ru/yandsearch?lr=213&text=Stigma+Threat+and+Psychological+Help-Seeking+Attitudes+in+Military+Personnel>.

11. Тімченко О.В., Оніщенко Н.В. Особливості ставлення рятувальників – учасників антитерористичної операції до ключових сенсоутворюючих категорій життєдіяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць*. Вип. 22. Х.: НУЦЗУ, 2017. С. 205-214.

12. Назаров О.О., Оніщенко Н.В., Садковий В. П., Садковий О.В., Склень О.І., Тімченко О.В. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : Монографія. Х.: Вид-во УЦЗУ, 2008. 184 с.

13. Тімченко О.В. Соціально-психологічні детермінанти психічної травматизації постраждалих від надзвичайних ситуацій. *Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць*. Харків: НУЦЗУ, 2013. Вип. 14. Частина II. С. 353-360.

14. Тімченко О.В., Тітаренко Д.С. Особливості включення механізмів психологічного захисту у рятувальників в ситуації екзистенційної загрози. *Вісник*

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2015. 2 (33). С. 43-46.

15. Олійников О.А., Оніщенко Н.В., Тімченко О.В., Тітаренко Д.С., Христенко В.Є. Особливості функціонування механізмів психологічного захисту у рятувальників в умовах екзистенційної загрози: монографія. Х.: НУЦЗУ, 2011. 151 с.

16. Сафін О.Д. Основні підходи до функціонування системи психологічної реабілітації та реадптації учасників антитерористичної операції. *Наука і оборона*, 2016. №1. С. 24-30.

17. Зубовський Д.С. Особистісне зростання учасників АТО у посттравматичний період: дис. ... канд. психол. н.: Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, К., 2019. 195 с.

18. Карачинський О.А. Трансформація смислових структур особистості комбатантів у реабілітаційний період : дис. ... канд. психол. н.: Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, К., 2019. 175 с.

19. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. №1057 «Про затвердження Порядку проведення психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції та постраждалих учасників Революції Гідності».

20. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. Львів: Новий світ. 2000. 360 с.

21. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: «Прогресс», 1986. С. 30-66.

22. Волобуева Ю.М. Социально-психологическая коррекция Я-концепции инвалидов боевых действий : автореф. дис. ... канд. психол. н. / Воен. ун-т: М., 2009. 26 с.

## СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Тімченко, О.В. & Ширококов, Ю.М. & Кравченко, К.О. (2017). *Соціально-психологічні детермінанти виникнення бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції: Монографія*. Х.: НУЦЗУ, ФОП Мезіна В.В.
2. Садковський, В.П. (ред.) & Тімченко, О.В. (ред.) (2017). *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології: Монографія*. Х.: ФОП Мезіна В.В.
3. Караяни, Ю.М. (2016). *Социально-психологическая реабилитация инвалидов боевых действий: (Диссертация доктора психол. наук)*. Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова.
4. Караяни, А.Г. & Караяни, Ю.М. (2014). Социально-психологическая модель последствий боевой травмы как основа психологической реабилитации инвалидов боевых действий. *Научные и образовательные проблемы гражданской защиты – ФГБОУ ВПО «Академия гражданской защиты МЧС России»*, 3 (22), 90-101.
5. Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. N.Y.: Prentice-Hall.
6. Рубинштейн, С.Л. (2006). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
7. Лазарус, Р.С. & Мясисцев, В.Н.(ред.) & Леви, Л. (ред.). (1970). *Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции*. Ленинград.
8. Кобза, В. (2015). Незламні. Спогади полонених. *Військо України*, 09 (179), 12-17.
9. Салливан, Г., & Роттер Дж., & Мишел У. (2007). *Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности*. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК.
10. Price, A.T. (2011). *Stigma Threat and Psychological Help-Seeking Attitudes in Military Personnel: Dissertation*. ProQuest *Dissertations and Theses*. Режим доступу: <http://yandex.ru/yandsearch?lr=213&text=Stigma+Threat+and+Psychological+Help-Seeking+Attitudes+in+Military+Personnel>.
11. Тімченко, О.В. & Оніщенко, Н.В. (2017). Особливості ставлення рятувальників – учасників антитерористичної операції до ключових сенсоутворюючих категорій життєдіяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць*, 22, 205-214.
12. Назаров, О.О., & Оніщенко, Н.В. & Садковий, В.П. & Садковий, О.В. & Склень, О.І. & Тімченко, О.В. (2008). *Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: Монографія*. Х.: Вид-во УЦЗУ.
13. Тімченко, О.В. (2013). Соціально-психологічні детермінанти психічної травматизації постраждалих від надзвичайних ситуацій. *Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць*, 14, II, 353-360.
14. Тімченко, О.В. & Тітаренко, Д.С. (2015). Особливості включення механізмів психологічного захисту у рятувальників в ситуації екзистенційної загрози. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військо-спеціальні науки*, 2 (33), 43-46.
15. Олійников, О.А. & Оніщенко, Н.В. & Тімченко, О.В. & Тітаренко, Д.С. & Христенко, В.Є. (2011). *Особливості функціонування механізмів психологічного захисту у рятувальників в умовах екзистенційної загрози: монографія*. Х.: НУЦЗУ.
16. Сафін, О.Д. (2016). Основні підходи до функціонування системи психологічної реабілітації та реадптації учасників антитерористичної операції. *Наука і оборона*, 1, 24-30.
17. Зубовський, Д.С. (2019). *Особистісне зростання учасників АТО у посттравматичний період*. (Дисертація канд. психол. н.) Національний

університет оборони України імені Івана Черняхівського.

18. Карачинський, О.А. (2019). *Трансформація смислових структур особистості комбатантів у реабілітаційний період.* (Дисертація канд. психол. н.) Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського.

19. Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. №1057 «Про затвердження Порядку проведення психологічної реабілітації учасників

*антитерористичної операції та постраждалих учасників Революції Гідності».*

20. Фурман, А.В. & Гуменюк, О.Є. (1986). *Психологія Я-концепції: навчальний посібник.* Львів: Новий світ.

21. Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание.* М.: «Прогресс».

22. Волобуева, Ю.М. (2009). *Социально-психологическая коррекция Я-концепции инвалидов боевых действий.* (Автореф. дис. канд. психол. н.). Московский Воен. ун-т.

УДК 159.923.2

<https://orcid.org/0000-0002-6488-9078>

*Світлана Цихоня,  
магістрантка факультету  
соціальної та психологічної освіти,  
[lanastreit997@gmail.com](mailto:lanastreit997@gmail.com)  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна*

*Наталія Леонідівна Шеленкова,  
кандидат психологічних наук, доцент,  
[shelenkova\\_nata@ukr.net](mailto:shelenkova_nata@ukr.net)  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна*

## **ВИКОРИСТАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ**

У даному науковому дослідженні звернено увагу на залежність якісної професійної підготовки першокурсників від їх успішної адаптації до ЗВО. У статті проаналізовано значення поняття адаптації, звернено увагу на проблеми, які можуть виникати при адаптації до соціально-психологічного простору закладів вищої освіти.

У роботі зазначається, що процес адаптації – явище індивідуальне та залежить цілком від внутрішнього запасу ресурсів та здатності до активної регуляції власної поведінки. Окрім того, дано визначення поняттю копінг-стратегії, яка дозволяє суб'єкту, у нашому випадку студенту, впоратися зі стресом або бути здатним функціонувати за важких життєвих ситуацій, усвідомлюючи власні дії, що, безумовно, сприятиме успішній адаптації.

Аналізуючи особливості емпіричного дослідження, перш за все, варто відмітити, що підібраний діагностичний інструментарій дозволив визначити як процес адаптації загалом сприймається студентами, а також що, на їх думку, сприятиме поліпшенню умов навчання в університеті, відповідно, відобразившись при цьому на здатності до адаптивної копінг-поведінки. Крім цього, були досліджені способи подолання труднощів у різних сферах життєдіяльності, такі як конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-унікнення, планування вирішення проблеми та позитивна переоцінка.

Розроблена авторами анкета використовувалась із метою попередньої діагностики адаптаційних процесів. Вибір анкети як методу обумовлений, в першу чергу, можливістю швидкого збору інформації за наявним запитом – адаптація, а також можливістю залучення великої кількості студентів.

На жаль, за сучасних умов, якісному процесу адаптації студентів-першокурсників приділяється не надто значна роль, що зумовлено необхідністю здійснення постійного та комплексного моніторингу даної проблеми, що, власне, є доволі непростим завданням. Проте, важливо пам'ятати, що успішний процес соціально-психологічної адаптації є запорукою ефективного оволодіння професійною діяльністю.

Напрямок подальших досліджень ми вбачаємо в розробці спеціальної адаптаційної програми, яка б успішно реалізувалась в рамках існуючої на даний момент освітньої системи з метою навчання студентів ефективного використання адаптивних копінг-стратегій.

**Ключові слова:** адаптація, копінг-стратегія, стрес, першокурсник, адаптивна копінг-поведінка.

*Svitlana Tychonia,  
Psychological and Social Science MSc,  
[lanastreit997@gmail.com](mailto:lanastreit997@gmail.com)  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine*

*Natalia Shelenkova,  
PhD of Psychological,  
Associate Professor of Psychology chair,  
shelenkova\_nata@ukr.net  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine*

## USING COPING STRATEGIES IN ORDER TO ADAPT OF THE FIRST YEAR STUDENTS

*In this research, the main attention is devoted to the dependence of a qualitative study of professionals on successful adaptation of first-year students.*

*The article analyses the meaning of the term adaptation, focuses on issues and consider the problems that may arise when adapting to the socio-psychological and professional spaces of higher education institutions. It was mentioned that the process of adaptation could be described as an individual phenomenon. It depends on the internal resources of a specific person and the ability to regulate his or her own behavior. It was given a definition of the concept of coping strategy, which allows a student to cope with stress.*

*It should be noted, analysing the peculiarities of empirical research, that selected diagnostic tools allowed us to determine how students perceived the adaptation process. Moreover, it was investigated different ways to overcome challenges and difficulties in various spheres of our life such as confrontive coping, distancing, escape-avoidance, positive reappraisal, accepting responsibility, planful problem-solving, self-controlling, seeking social support.*

*Using the questionnaire for preliminary diagnostics of adaptation processes, we analysed all factors effected students for the period of adaptation in higher education institutions. The questionnaire is a method using the assessment of the rapid collection of data and the possibility of more students. It was based on the three main components, such as social activity or passivity, learning motivation and self-knowledge.*

*Unfortunately, in current conditions, it was not focused attention on the successful adaptation process of first-year students. The main barrier that limit effective adaptation of students to new learning conditions in higher education institutions is necessity for complex monitoring this problem. However, it is important to remember that a successful socio-psychological adaptation of students is key to effective professional development.*

*The future direction for research is to develop and implement a program of adaptation, which, due to the existing educational system, examines the effectiveness of teaching stress-coping strategies.*

**Key words:** *coping, psychological stress; educational process; adaptation; learning environment; coping responses.*

**Вступ.** Як відомо, якісна професійна підготовка майбутніх спеціалістів залежить від успішної адаптації студентів до мінливих умов навчально-виховного процесу. Високі темпи життя, постійні інформаційні перевантаження і дефіцит часу все більше впливають на психіку особистості і стають причинами різних відхилень в нормальній діяльності окремих чи багатьох функціональних систем організму.

Підвищений інтерес до поняття «coping stress» свідчить про те, що він викликаний і соціальними змінами, а саме новими вимогами до людини, що пред'являються її соціальними ролями, очікуваннями, стремліннями, цінностями (Спіріна, Зарюгіна, 2014).

Дослідженням адаптації молоді присвячені праці вітчизняних (В.Л. Кікоть, В.А. Петровський,

Т.В. Середа, О.І. Гончаров, М.І. Лісіна) та зарубіжних вчених (Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та інші). Крім того, питанню адаптації студентів до умов навчання у ЗВО приділяється увага дослідників: Т. Алексеєвої, Н. Герасимової, В. Демченка, О. Кузнецової, Л. Литвинової, В. Семиченко, І. Соколової та інші (Третьякова, Буряк, 2011).

**Мета та завдання статті.** Мета статті полягає у дослідженні основних копінг-стратегій, які проявляються в процесі адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти. Досягнення даної мети було реалізоване за допомогою завдань, які були вирішені у ході дослідження. По-перше, було розкрито психологічні проблеми копінга через аналіз існуючих теоретичних підходів. По-друге, було проаналізовано



основні теоретичні підходи до дослідження психологічних особливостей адаптації студентів до навчання у ЗВО. Крім того, у результаті емпіричного дослідження було визначено особливості використання студентами копінг-стратегій в процесі їх адаптації.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань було використано наступні методи: теоретичний аналіз проблеми на базі вітчизняних та зарубіжних наукових джерел; емпіричне дослідження, що включало опитування (авторська анкета «Адаптація студентів першого курсу»), тестування (опитувальник «Способи копінг-поведінки» Р. Лазаруса і С. Фолкмана); статистичні методи обробки – процедури описової статистики (знаходження відсоткових співвідношень).

Дослідження проводилось на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У дослідженні взяли участь 30 студентів першого курсу (17-18 років) денної форми навчання факультету соціальної та психологічної освіти, спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота». Гендерний аспект не враховувався.

**Результати теоретичного дослідження.** Поняття «адаптація» відображає загальну властивість живих організмів, живої матерії пристосовуватись до змін навколишнього середовища (Мачинська, 2012). Цікавим, на нашу думку, є визначення адаптації сформульоване Спіріною Т.В., яка наголошує на тому, що це є процесом вироблення певного режиму функціонування особистості, тобто бачення її в конкретних умовах місця і часу в такому стані, коли всі духовні і фізичні сили спрямовані й витрачаються лише на виконання основних завдань, у даному випадку – на навчання та виховання (Спіріна, 2014).

При адаптації до соціально-психологічного простору ЗВО виникають

особистісні проблеми: мотиваційні (недостатність внутрішньої та зовнішньої мотивації при зустрічі з труднощами навчання), раціональні (ілюзорна уява щодо системи навчання) та поведінкові (відсутність стереотипів поведінки, адекватних соціально-психологічному простору закладу вищої освіти). Частіше за все проблеми в одній сфері підкріплюються проблемами в інших, залежать від сукупності інших.

Отже, важливо пам'ятати, що адаптація явище індивідуальне: якщо один студент здатен пройти всі її етапи стабільно та доволі швидко, іншому необхідна більша кількість часу та використання значного запасу ресурсів.

Поняття «coping» походить від англійського «cope», яке згідно з Оксфордським англійською словником (1980 р.), пропонується вживати в значенні «успішно впоратися, долати». У російській психології воно трактується як психологічне подолання і позначає комплекс питань, пов'язаних зі способами, засобами, прийомами превентивної та оперативної регуляції функціонального стану і поведінки людини (Бодров, 2006).

Однією з найбільш науково обґрунтованих є класифікація копінг-стратегій С. Хобфолла, який описав особливості копінгу кожної конкретної особистості за трьома осями (Отіч, 2015): пряме та непряме (маніпулятивне) подолання, соціальна спрямованість (вплив оточення на обрання людиною копінг-стратегій) та активність дій самої людини щодо усунення наявних труднощів.

Бодровим В.А. були виокремлені наступні ознаки копінгу: орієнтованість на проблему або на себе; область психічного, в якій розгортається подолання (зовнішня діяльність, уявлення або почуття); ефективність; тимчасова протяжність отриманого ефекту; ситуації, що провокують coping-поведінку (Бодров, 2006).

**Результати емпіричного дослідження.**

Для проведення емпіричного дослідження були підбрані наступні методики: авторська анкета «Адаптація студентів першого курсу» та опитувальник «Способи копінг-поведінки» (Р. Лазаруса і С. Фолкмана).

Авторська анкета «Адаптація студентів першого курсу» застосовується з метою попередньої діагностики адаптаційних процесів серед першокурсників. При анкетуванні першокурсників враховувалися такі основні складові, які стосувалися піднятої в дослідженні проблеми, зокрема особливостей адаптаційного періоду в УДПУ, соціальну активність/пасивність, мотивацію до навчальної діяльності, самопізнання.

При аналізі результатів на запитання «Чи подобається навчатися в університеті?», значна більшість погодилася із варіантом «Так» (90% усіх опитаних). Студенти, які обрали варіант «Ні», таких було відповідно 10%, мали змогу за допомогою наступних запитань, запропонованих у анкеті, обґрунтувати свою думку стосовно можливих побоювань чи негативних моментів у навчально-виховному процесі.

Запитання «З чим новим зіштовнулися в університеті?» дало можливість виявити відношення до системи, за якої навчаються у закладах вищої освіти. Згідно з результатами анкетування, для студентів найбільш незвичною є модульно-рейтингова система (так вважають 60% респондентів), оскільки вона принципово відрізняється від традиційної системи організації навчально-виховного процесу у школі.

Наступну складність, за результатами анкетування, 40% студентів вбачають у нових нормах спілкування із студентами та викладачами. Це сприяє тому, що першокурсники починають виходити із зони комфорту, що не може не відобразитися на внутрішньому стані респондентів. Ще одним незвичним

моментом варто відзначити наявність великої кількості самостійної роботи, на думку 30% студентів, що в першу чергу передбачає вміння поставити перед собою ціль у пошуку відповідної інформації, здатність її фільтрувати та самому контролювати процес її обробки.

Менш за все «новизною» відрізняються варіанти «організація процесу навчання», на думку 10% опитаних та «особливості самостійного життя у відділенні від сім'ї» за уявленнями ще 10% студентів.

На запитання «Чи відчуваєте Ви допомогу куратора?» 60% студентів відповіли ствердно, 20% не вважають, що куратор хоч якимось чином впливає на життєдіяльність групи. Лише 3,3% обрали власний варіант: частково. Відповідно, 16,7% усієї вибірки не обрали жодного варіанту.

При обробці результатів відповідей на запитання «Які стосунки склалися в групі?», значна частина усіх анкетованих, що становить 80%, вказала на наявність доброзичливих теплих стосунків між одногрупниками. Ще 10% описують взаємовідносини у групі як такі, де «кожен сам по собі». Є й категорія студентів, які не обрали жоден варіант відповіді (10%).

На рівень адаптації впливають відносини, які складаються у групі. Більшість анкетованих відносять свої стосунки у групі до категорії «доброзичливих». В такому випадку адаптації студентів сприятиме вже сама атмосфера, сформована у групі. Проте, на думку меншої кількості студентів, у групі панує ситуація, де «кожен сам по собі».

При аналізі результатів наступного запитання «Якщо у Вас проблеми у навчанні, то з чим вони пов'язані?», виявилось, що більшість студентів вважають, що не мають проблем із навчанням. Оскільки анкетування проводилось коли студенти ще не встигли зрозуміти особливостей

навчання в університеті, то значна частина, а саме 39% студентів впевнені, що наявний рівень шкільної підготовки є недостатнім для здобуття подальшої освіти. І лише 20% учасників анкетування вважають, що зміст навчальних дисциплін є важким, а також, на думку 20% першокурсників проблемними є стосунки із одногрупниками.

І, певно, найважливіше запитання даної анкети «Що сприятиме поліпшенню моєї успішності?» дало можливість виявити, що, збільшивши кількість наочності, можливо у перспективі поліпшити успішність 60% анкетованих. Цікавою ідеєю було б введення бонусного вихідного за високі досягнення у навчанні, – так вважають 20% опитаних студентів-першокурсників. 10% респондентів зорієнтовані на виконання більш творчих завдань та 10% - хотіли б користуватись більш сталим розкладом.

Опитувальник «Способи копінг-поведінки» Р. Лазаруса і С. Фолкмана призначений для визначення способів (копінг-стратегій) подолання труднощів у різних сферах та містить 8 субшкал: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-унікнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка.

За шкалою конфронтаційного копіngu ми отримали наступні результати: у 80% студентів середній рівень напруження, що складає 43,8% за даною шкалою; високого рівня у першокурсників не виявилось. Через прояви деякої агресивності людини за даної стратегії, що призводить до проблем із плануванням поведінки та передбаченням ходу подій, конфронтаційний копінг не є вирішенням проблеми, а лише зняттям психоемоційної напруги.

Рівень напруження за шкалою дистанціювання у 20% студентів становить високі показники (79,4%). За даної стратегії людина намагається знецінити проблему, ніби відокремитись від неї.

У 60% студентів було виявлено високий рівень (64,8%) – напруженість за шкалою самоконтролю. За даної стратегії людина намагається контролювати свій стан, не допускає впливу емоцій та почуттів на вибір варіантів вирішення того чи іншого завдання, проблеми.

Аналізуючи результати за шкалою «Пошук соціальної підтримки», ми прийшли до висновку, що 56,7% наших студентів мають високий рівень напруження за вказаною шкалою (73,3%). За такого типу реагування людина намагається якомога більше контактувати з оточуючими, надто емоційно включається у ситуацію, відчуває потребу у захисті, співчутті та прийнятті.

За шкалою «Прийняття відповідальності» було визначено, що у 70% студентів напруженість за цією шкалою становить 93,3%. Показників низького рівня не було виявлено. Варто відмітити, що людина із таким типом реагування часто впадає у позицію «жертви», залишаючись тим самим у зручній їй позиції.

За шкалою «Втеча-унікнення» було визначено, що у 20% студентів напруженість становить 57,5%. За такого типу реагування спостерігаються випадки зняття емоційного напруження за допомогою алкоголю, сну тощо. Крім цього, спостерігається пасивність, відсутність бажання змінити ситуацію, відмова від активних дій.

Одна із найбільш адаптивних стратегій, що представлена у вигляді шкали «Планування вирішення проблеми», згідно із приведеними результатами, у 53,3% студентів проявляється високий рівень напруженості (77,8%). Основною

особливістю людини, яка використовує дану копінг-стратегію є складання плану по виходу із проблемної ситуації. Така людина опирається на попередній досвід, прогнозує вірогідні результати власних дій.

Підрахувавши всі значення було визначено, що високий рівень напруженості за шкалою «Позитивна переоцінка» становить 72,9% у 6,7% студентів. Користуючись цією стратегією, особистість переосмислює ситуацію по-новому, згідно з найпозитивнішою інтерпретацією даної проблеми.

Результати, які були наведені вище, ілюструють лише показники найвищого рівня напруженості за відповідною шкалою.

Високого рівня напруженості не було виявлено за шкалами «Конфронтаційний копінг» та «Прийняття відповідальності». Це свідчить про те, що поведінці студентів не характерна агресивність, імпульсивність, відсутність плану дій, не є характерною позиція «жертви». Зате найвищий рівень напруженості проявився у 20% студентів (79,4%) за шкалою «Дистанціювання» та у 53,3% (77,8%) за шкалою «Планування вирішення проблеми». У таких досліджуваних спостерігається наявність песимістичних думок та схильність до відокремлення від ситуації.

На нашу думку, середній рівень напруженості є найкращим варіантом при адаптації студентів до нових умов навчання. При аналізі результатів було визначено, що 70% досліджуваних мають високий рівень напруженості (93,3%) за шкалою «Прийняття відповідальності». Це свідчить про те, що студенти, які використовують таку стратегію проявляють бажання здійснювати конкретні послідовні дії, визнання права на помилку та прийняття відповідальності за неї.

**Обговорення.** Цікавою є робота Лабезної Л. П. (Лабезна, 2017), яка

полягає у дослідженні особливостей копінг-поведінки студентів різного віку. Для вивчення проблеми дослідником було використано різні методики, проте в нашому випадку, особливо цінними для порівняння із нашим дослідженням є аналіз копінг-тесту Р. Лазаруса (адаптований Т.Л. Крюк, О.В. Куфтяк, М.С. Замишляєвою). Згідно з результатами її дослідження, у студентів спостерігається звернення до таких копінг-стратегій як дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, позитивна переоцінка.

У нашому дослідженні ми виявили, що найвищими були бали, визначені за шкалами самоконтролю та прийняття відповідальності. За першого типу реагування спостерігається підвищений контроль за своїми діями, спонтанними реакціями, пригнічення вияву емоцій, свідомі зусилля задля збереження самовладання, а також бажання продумувати сказане, підвищена увага до нової інформації. У другому випадку, наявна копінг-стратегія проявляється у бажанні здійснювати конкретні послідовні дії, визнанні права на помилку та у прийнятті відповідальності за неї.

**Висновки.** У результаті емпіричного дослідження було визначено, що, загалом, процес адаптації сприймається студентами як щось кардинально нове, іноді травмуюче, однак необхідне для досягнення більшої самостійності, уміння орієнтуватися у щоденних проблемах та засвоєння нових ролей та шаблонів поведінки. Проте є студенти, для кого процес адаптації проходить дещо ускладнено, займає більше часу, фізичних і психічних ресурсів, у них спостерігається підвищена дратівливість, непослідовність у мисленні та діях, песимістичному сприйнятті дійсності.

Було визначено, що високого рівня напруженості не було виявлено за шкалами «Конфронтаційний копінг» та



«Прийняття відповідальності». Це свідчить про те, що поведінці студентів не характерна агресивність, імпульсивність, відсутність плану дій, не є характерною позиція «жертви». Зате найвищий рівень напруженості проявився за шкалами «Дистанціювання» та «Планування вирішення проблеми». У таких досліджуваних спостерігається наявність песимістичних думок та схильність до відокремлення від ситуації.

При аналізі результатів було визначено, що наявність високих показників за шкалою «Прийняття відповідальності» свідчить про те, що студенти, які використовують таку стратегію, проявляють бажання здійснювати конкретні послідовні дії, визнанні права на помилку та у прийнятті відповідальності за неї. Шкала «Пошук соціальної підтримки», надала інформацію про те, що студенти не залежать від думки оточуючих, їх підтримки, прийнятті, не надто контактують з оточуючими та неемоційно включаються у ситуацію.

Напрямок подальших досліджень ми вбачаємо в розробці спеціальної адаптаційної програми, яка б успішно реалізувалась в рамках освітньої системи з метою навчання студентів ефективного використання адаптивних копінг-стратегій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
2. Лабезна Л.П. Психологічний аналіз застосування копінг-стратегій студентською молоддю в умовах освітньої взаємодії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2017. Вип. 1(2). С. 155-159.
3. Мачинська Н.І. Психолого-педагогічні аспекти адаптації першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Львівського державного*

*університету внутрішніх справ. серія психологічна.* 2012. Вип. 1. С. 142-150.

4. Отич Д.Д., Гузь К.В. Креативність як копінг-ресурс підлітків. *Молодий вчений.* 2015. №9(2). С. 131-135.

5. Спіріна Т.П., Зарюгіна Ю.Є. Особливості адаптації студентів–першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 32. С. 182–184.

6. Третьякова І.С., Буряк Н.О. Оптимізація навчально-виховного процесу як умова успішної адаптації студентів-першокурсників. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: Збірник наукових праць.* 2011. № 6. С. 338-344.

#### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Бодров, В.А. (2006). *Психологический стресс: развитие и преодоление.* Москва: ПЕР СЭ.
2. Лабезна Л.П. (2017). Психологічний аналіз застосування копінг-стратегій студентською молоддю в умовах освітньої взаємодії. *Науковий вісник Херсонського державного університету, 1(2), 155-159.*
3. Мачинська, Н.І. (2012). Психолого-педагогічні аспекти адаптації першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, 1, 142-150.*
4. Отич, Д. Д. & Гузь, К.В. (2015). Креативність як копінг-ресурс підлітків. *Молодий вчений, 9(2), 131-135.*
5. Спіріна, Т. П. & Зарюгіна, Ю. Є. (2014). Особливості адаптації студентів–першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, 32, 182–184.*



6. Третьякова, І. С. & Буряк, Н. О. (2011). Оптимізація навчально-виховного процесу як умова успішної адаптації студентів-першокурсників. *Науковий*

*вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 6, 338-344.*

УДК 159.98

<https://orcid.org/0000-0002-6223-1838><https://orcid.org/0000-0002-9478-9123>

**Анатолій Володимирович Шулдик,**  
кандидат психологічних наук, старший викладач,  
[shuldikav@ukr.net](mailto:shuldikav@ukr.net)  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м.Умань, Україна,

**Галина Олексіївна Шулдик,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
[shuldikgo@ukr.net](mailto:shuldikgo@ukr.net)  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
м.Умань, Україна,

## ДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Незважаючи на значну кількість теоретичних досліджень з означеної проблеми, окремої уваги потребує використання діагностичних методів, які б сприяли виявленню рівня розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців в період оволодіння професією.

Метою статті є діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту у студентів-психологів. Для досягнення мети виконано такі завдання: проаналізовано основні підходи до розгляду емоційного інтелекту, виокремлено його структурні компоненти, виявлено рівень розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів.

Діагностику емоційного інтелекту здійснено за допомогою наступних методів: модифікована версія тесту MSCEIT V2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). В ході дослідження стресозахисної функції емоційного інтелекту досліджено особливості емоційного реагування студентів в різноманітних життєвих ситуаціях. Для цього, крім самооцінювання рівня особистісної та ситуативної тривожності за методикою Спілбергера в адаптації Л.Ханіна, застосовано спеціальний тест Ч.Карвера і М.Шеєра, за допомогою якого вивчався добір досліджуваними стратегій подолання поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях. Також використано тест толерантності до невизначеності, розроблений Р.Нортоном, та спеціальні опитувальники емо-контролю та емо-пластичності, розроблені Джоном і Джейн Блок. За допомогою них виміряно внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект. Для визначення самооцінки емоційних станів використано «Емоційний щоденник», у якому студенти фіксували результати самопостережень.

Проаналізувавши всі змінні, нами виокремлено серед них найголовніші, які й стали критеріями рівнів розвитку емоційного інтелекту:

1) розуміння та оцінка власних емоцій, причин їх виникнення, управління власними емоціями, прийняття себе;

2) спроможність мотивувати себе до діяльності, розуміння своїх цілей та сенсу життя;

3) розпізнавання та розуміння емоцій та прагнень інших людей, відповідне реагування на них у вигляді емпатії, уміння і готовності позитивно ставитися до оточуючих.

В результаті нами виявлено низький (35%), середній (44%) та високий (21%) рівні розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, діагностика емоційного інтелекту, прояв емоцій, розуміння емоцій, керування емоціями.

**Anatoly Shuldik,**  
Candidate of Psychological Sciences, senior teacher,  
[shuldikav@ukr.net](mailto:shuldikav@ukr.net)  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,  
Uman, Ukraine

**Galina Shuldik,**

*Candidate of Psychological Sciences, assistant professor,*

*shuldikgo@ukr.net*

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*

*Uman, Ukraine*

## **DIAGNOSTICS OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS**

*Despite the significant number of theoretical researches on noted issue, in separate attention needs the uses of diagnostic methods, which would help in the exposure of level of development of emotional intelligence of future specialists in the period of mastering the profession.*

*The purpose of the article is to diagnose the level of development of emotional intelligence among students-psychologists. To achieve the goal, the following task has been accomplished: the actual approaches to the review of the intellectual property were prepared, the structural components of it were singled out, the level of development of emotional intelligence in the future psychologists was revealed.*

*Diagnosis of emotional intelligence is carried out with the help of the following methods: modified version of MSCEIT V2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). During research the stress-proof function of emotional intelligence features of the emotional reacting of students in different life situations has been studied. For this purpose, except for the self-esteem level of personality and situational anxiety from the methodology of the Spielberg in the endeavor of L. Hanin, the special test of C. Caravera and M. Sheer was used, by which a strategies selection of overcoming behavior in various vital situations was studied. There is also used a test of tolerance to uncertainty, developed by R. Norton, and the special agents of the ego-control and ego-plastic, studies by Jonny and Jane Blok. From the point of view of them, the internal and interpersonal emotional intelligence are measured. For determination the self-appraisals of the emotional states was used the «Emotional diary» in which students fixed the results of observation.*

*Analysing all changes, it is selected by us among them the most important which became criteria of the level of development of emotional intelligence:*

- 1) understanding and estimation of own emotions, reasons of their origin, management of own emotions, acceptance of itself;*
- 2) ability to encourage itself to activity, understanding of the aims and sense of life;*
- 3) recognition and understanding of emotions and desires of other people, proper reacting on them, ability and willingness to behave positively to surrounding ones.*

*As a result we found that the low (35%), the average (44%) and the high (21%) level of emotional intelligence in future psychologists.*

**Key words:** *emotional intelligence, emotional management, research of emotions, understanding of emotions.*

**Вступ.** В останні десятиріччя появився новий напрям в експериментальному вивченні емоцій – дослідження проблем емоційного інтелекту. Адже практика спілкування свідчить про найвищий за всю історію людства рівень емоційної нестриманості, нехтування будь-якими нормами у виявленні почуттів на всіх рівнях спілкування людей, починаючи з родини і закінчуючи колективом, в якому люди навчаються чи працюють разом. В цьому контексті виникає інтерес до діагностики та формування емоційного інтелекту майбутнього фахівця, від якого залежить його здатність регулювати свою поведінку, а

також налагоджувати оптимальну взаємодію з людьми.

Особливою перспективною галуззю в даному контексті стають дослідження внутрішніх індивідуальних ресурсів людини, де емоційний інтелект розглядається як складова контролю поведінки (емоційна регуляція) і може виступати передумовою різних аспектів регуляції в житті людини.

Дослідження проблеми емоційного інтелекту представляють також особливий інтерес для роботи психологів з клієнтами.

**Мета та завдання.** **Мета:** діагностувати рівень розвитку

емоційного інтелекту у студентів-психологів.

Для досягнення мети виконано такі **завдання:**

1) проаналізовано основні підходи до розгляду емоційного інтелекту,

2) виокремлено його структурні компоненти,

3) виявлено рівень розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів за допомогою різних діагностичних методик.

**Методи дослідження.** В дослідженні взяло участь 50 студентів-магістрантів зі спеціальності 053 «Психологія» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, факультету соціальної та психологічної освіти. Останнім часом з'явилась значна кількість різноманітних тестів емоційного інтелекту, які побудовані на описанні змісту цього поняття. Вони базуються або на самооцінюванні досліджуваними наявності в них тих чи інших властивостей та здібностей контролювати власні емоції і розпізнавати їх, або на реагуванні на спеціально підібрані ситуації повсякденного спілкування чи діяльності, пов'язані з виявленням емоційного інтелекту. Респондентам пропонується обрати певну лінію поведінки у запропонованих ситуаціях з декількох варіантів, які подані у тесті. Об'єктивне оцінювання подібних тестів виявляється дуже складною задачею, не говорячи вже про те, що передбачити усе різноманіття ситуацій, в яких доцільно було б перевірити рівень сформованості емоційного інтелекту, практично не можливо. В кожній культурі існує певне розуміння критеріїв адекватної чи неадекватної поведінки як в емоціогенних ситуаціях, так і в звичайних ситуаціях повсякденного спілкування. Тому наявність більш деталізованих визначень аспектів виявлення емоційного інтелекту може допомогти працівникам у сфері

психологічної служби здійснювати необхідну виховну роботу в процесі навчання, яка раніше спрямовувалась досить не чіткими узагальненими критеріями відносно того, що є добро, а що є зло у взаємостосунках з однокурсниками та клієнтами, у власній поведінці. Одні властивості емоційного інтелекту можуть бути виміряні за допомогою відповідних психологічних тестів, інші аспекти – можна виміряти досить об'єктивно не за допомогою тестів самооцінювання, а за допомогою таких прийомів, як розпізнавання емоційного стану людей за фотографіями їх облич, або виявлення емоційного забарвлення абстрактних дизайнів чи творів мистецтва. Експериментально було доведено, що спроможність адекватно розпізнавати емоційний тон у дизайні або у кольорових малюнках, настроїв людей за фотографіями облич корелює із спроможністю людини виявляти емпатію по відношенню до інших людей.

Для розв'язання поставлених завдань нами використано різні методи, до виконання яких всі досліджувані були залучені на добровільних засадах, а своєрідною винагородою за участь в дослідженні було надання можливості учасникам ознайомитися з результатами дослідження.

Для оцінки рівня розвитку емоційного інтелекту нами застосовувалась модифікована версія тесту MSCEIT V2.0 (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), адаптація на вибірці (Сергієнко, Ветрова, 2010). Методики заповнювалися в групі протягом кількох занять. Бланки з текстами методик і бланки відповідей надавалися кожному досліджуваному. Тест MSCEIT у вигляді ілюстрованої кольорової брошури надавався кожному досліджуваному разом з інструкцією і бланком для відповідей. Інструкції також озвучувалися усно перед групою.

В ході дослідження стресозахисної функції емоційного інтелекту, ми вивчали особливості емоційного реагування наших досліджуваних в різноманітних життєвих ситуаціях. Для цього, крім самооцінювання рівня особистісної та ситуативної тривожності за методикою Спілбергера в адаптації Л.Ханіна, ми також застосували спеціальний тест Ч.Карвера і М.Шеєра, за допомогою якого вивчався добір досліджуваними стратегій подолаючої поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях (Гордєєва Т.О., 2010). Саме цей варіант тесту був обраний тому, що він дає уявлення про конструкт емоційного реагування на ситуацію, в якій студенту необхідно робити вибір власної діяльності. Враховуючи те, що відкритість новому досвіду вважається важливою передумовою виявлення людиною емоційного інтелекту, ми оцінювали цю властивість особистості за допомогою п'ятифакторного опитувальника, а також за допомогою тесту нетолерантності до невизначеності, розробленого Р.Нортонем (Нортон, 1975, 2002). Нетолерантність до невизначеності як особистісна властивість корелює з показниками тривожності та креативності. Позитивна кореляція встановлена з рівнем тривожності, а негативна – з креативністю. Тобто, за допомогою цього тесту оцінено рівень сформованості відкритості новому досвіду як важливу передумову виявлення як міжособистісного, так і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Ми користувались також спеціальними опитувальниками его-контролю (ego-control) та его-пластичності (ego-resiliency). Вони розроблені відомими американськими дослідниками Джоном і Джейн Блок (Block, 1980). За допомогою них ми вимірювали внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелект. Для визначення самооцінки емоційних станів

нами використано «Емоційний щоденник», у якому студенти фіксували результати самоспостережень протягом 4-х днів за тими емоціями, які в них виникали в процесі навчання, а також під час позааудиторного спілкування: в сім'ї, з друзями, викладачами, незнайомими людьми. У щоденнику передбачена реєстрація інтенсивності перебігу емоційних реакцій, їх тривалості, наявності фізіологічних компонентів, виявлення яких у перебігу емоційних процесів можна зафіксувати на рівні індивідуального спостереження; комплексність емоційного переживання.

Також провели методику Дембо-Рубінштейн, яка передбачає самооцінку здоров'я, розумових якостей, характеру, щастя та самооцінку емоційної стійкості. Нами був проведений також аналіз академічної успішності досліджуваних за останні 2 роки.

**Результати.** До феномену «емоційний інтелект» звернута увага багатьох дослідників. В даний час все різноманіття теорій і концепцій емоційного інтелекту зводиться до двох основних: до змішаних моделей (R.Bar-On, D. Goleman, R.E.Boyatzis, K.V.Petrides, A. Furnham та ін.) і моделі здібностей (J.D.Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso). Емоційний інтелект також досліджується на науково-методичному рівні (Д.В. Ушаков, Д.В. Люсін, Е.А. Сергієнко, І.М. Андрєєва, А.С. Петровська), а також в практично-прикладному аспекті (М.А. Манойлова, Г.В.Юсупова, І.А. Егоров, О.В. Белоконь, Т.А. Панкова, Е.В. Ерохіна, Д.В. Ненашев, І.С. Степанова, Є.О. Хлівна, Л.Д. Камишнікова, А.К. Кравцова та ін.).

Ми також враховували результати досліджень з психології регуляції поведінки (О.А. Конопкін, В.І. Моросанова, Є.О. Сергієнко, А.Я.Чебикін та ін.), психології самовладаючої поведінки (R. Lazarus, S.Folkman і ін.), закономірності



становлення емоційної сфери, загальні аспекти проблеми емоцій, емоційної зрілості (Г. Бреслав, О. Запорожець, О. Кульчицька, А. Ольшаннікова, А. Сухарев, О. Чебикін, О. Яковлева та ін.).

Наше дослідження опирається на модель емоційного інтелекту, запропоновану Дж. Майером, П. Саловеєм та Д. Карузо, яка розглядає емоційний інтелект як вимірювану здатність людини визначати емоції, інтерпретувати значення емоцій, а також продуктивно використовувати їх для раціонального мислення і розв'язання проблем (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Популярність і визнана важливість даного поняття для ефективності людини диктує необхідність подальшого наукового вивчення ролі емоційного інтелекту в регуляції життя людини, а також характеру та особливостей забезпечення ефективності роботи майбутніх психологів за рахунок ресурсів емоційного інтелекту. Незважаючи на значну кількість теоретичних досліджень з означеної проблеми, окремої уваги потребує діагностика та розробка психолого-педагогічних технологій, які б сприяли формуванню емоційного інтелекту майбутніх фахівців в період оволодіння професією. Структура емоційного інтелекту, запропонована Дж. Майером, П. Саловеєм в 1990, була доопрацьована і розширена у 1997. У переробленій моделі зроблений новий акцент на когнітивній складовій емоційного інтелекту, пов'язаної з переробкою інформації про емоції. Були з'ясовані здібності, включені в цю модель та ідентифіковані ті здібності, які в неї не були включені. У світлі цих змін поняття емоційного інтелекту отримало і нове визначення – *як здатність переробляти інформацію, що міститься в емоціях: визначати значення емоцій, їх зв'язки одна з одною, використовувати емоційну інформацію в якості основи для*

мислення і прийняття рішень. (Meyer, Salovey, 1997) Таким чином, вони виділили чотири групи здібностей (структурних компонентів) емоційного інтелекту.

**Точність оцінки та прояв емоцій.** Важливо розуміти свої емоції та емоції інших людей, пов'язані як з внутрішніми, так і з зовнішніми подіями. Це здатність визначати емоції за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом, потребами, поведінкою.

**Використання емоцій у розумовій діяльності.** Те, як і про що людина думає, залежить від її емоцій. Емоції впливають на розумовий процес і готують людину до певних дій. Ця здатність допомагає зрозуміти, як використовувати людині свої емоції і думати ефективніше. Керуючи своїми емоціями, людина може дивитися на світ під різними кутами зору і розв'язувати проблеми ефективніше.

**Розуміння емоцій.** Це означає, що людина вміє визначити джерело емоцій, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між емоціями і словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття.

**Керування емоціями.** Як говорилося вище, емоції впливають на мислення, тому їх потрібно враховувати під час вирішення завдань, ухвалення рішень і вибору своєї поведінки. Вміння керувати своїми і чужими емоціями дозволяє використовувати інформацію, яку дають емоції, викликати емоції або усуватися від них.

Отже, подальший аналіз здібностей, пов'язаних з переробкою емоційної інформації, дозволив Дж. Мейеру, П. Саловею та Д. Карузо виділити чотири компоненти емоційного інтелекту: сприйняття, оцінка та прояв емоцій або ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності; розуміння та аналіз емоцій; свідоме управління емоціями для особистісного

зростання та покращення міжособистісних стосунків. При такому підході, відкриваються нові можливості функціонування людини, можливості справлятися зі складними ситуаціями. Можна об'єднати мислення з емоціями і знайти найкраще з можливих рішень і прийняти найефективніші заходи та домогтися бажаного результату.

На думку авторів концепції, людина з високим рівнем емоційного інтелекту успішно справляється з емоційною нестабільністю. Управління емоціями передбачає більш ефективний розвиток стосунків з іншими людьми, що потребує врахування різних варіантів розвитку емоцій та їх вибору. Управління емоціями має бути гнучким, в залежності від наявної ситуації.

Детально та результативно проблему емоційного інтелекту розглядав Р. Бар-Он. Емоційний інтелект він пропонує визначати як всі некогнітивні здібності, знання і компетентність, що надають людині можливість успішно справлятися з різноманітними життєвими ситуаціями. Він виділив п'ять компонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту:

- 1) самопізнання (пізнання власної особистості) – усвідомлення своїх емоцій, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність;
- 2) навички міжособистісного спілкування (емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння);
- 3) адаптаційні здібності (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосовуваність);
- 4) управління стресовими ситуаціями (стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами);
- 5) домінування позитивного настрою (відчуття щастя, оптимізм) (Бар-Он, 2000).

Д.В. Люсін запропонував визначати емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та

управління ними. Це поняття, на його думку, містить у собі такі елементи:

- 1) когнітивні здібності (швидкість та точність переробки емоційної інформації);
- 2) уявлення про емоції (як про важливе джерело інформації про себе та інших людей);
- 3) емоційність (емоційна витривалість, емоційна чутливість).

При цьому, Д.В.Люсін виділяє два види емоційного інтелекту: внутрішньоособистісний (розуміння та управління власними емоціями); міжособистісний (розуміння та управління емоціями інших людей) (Люсін, 2006).

Ми вважаємо, що визначення емоційного інтелекту Д.В. Люсіна є важливим у тому сенсі, що він виокремлює внутрішньоособистісний і міжособистісний компоненти емоційного інтелекту. Проаналізувавши наукову літературу про емоційний інтелект, на нашу думку *емоційний інтелект* – це здатність до сприймання, розуміння, контролю, управління і використання власних емоцій та емоцій інших людей, що дозволяє людині приймати рішення та успішно управляти різноманітними професійними та життєвими ситуаціями.

Таким чином, емоційний інтелект постає як структурний феномен, що містить такі елементи: *когнітивний компонент* (уявлення про емоції, сприймання та розуміння емоцій), *емоційний компонент* (управління емоціями, емоційна стійкість, самопізнання і самомотивація), *поведінковий компонент* (навички міжособистісного спілкування, адаптаційні здібності, використання емоцій).

У схему «когнітивні компоненти – емоційні компоненти» вписуються багато інтелектуальних здібностей: розуміння людей і здатність мати справу з іншими людьми, знання соціальних правил і соціальна пристосовність,

емоційна чутливість і емоційна виразність, соціальна виразність і соціальний контроль.

Процедура проведення нашого дослідження передбачала три етапи. На першому етапі досліджувані пройшли психологічне тестування за вищезазначеними методиками, що дозволило встановити їх особистісні характеристики та оцінити ставлення до себе як суб'єктів життєдіяльності. На другому етапі ми вивчали модальність актуальних емоційних переживань та інші особливості емоційних процесів за допомогою емоційного щоденника. Для узагальнення результатів самооцінювання були використані параметри інтенсивності емоційного переживання, яке оцінювалось за допомогою 10-ти бальної шкали оцінки емоційного стану, запропонованої Т.С. Кириленко (Кириленко, 2000). Крім цього оцінювались тривалість емоційного переживання, різноманіття емоцій, їх модальність, представленість фізіологічних компонентів у емоційному реагуванні, а також проводився аналіз ситуаційних чинників, які стимулювали виникнення емоційних процесів. На останньому етапі емпіричного дослідження респонденти були розподілені на три групи яким ми "приписали": 1 – низький, 2 – середній, 3 – високий рівні емоційного інтелекту.

Групування здійснювалась за нормованими показниками кожної із змінних (нормування здійснювалось для вибірки у цілому). Загальна кількість змінних дорівнювала – 21. Серед розглянутих і охарактеризованих вище аспектів оцінювання внутрішніх та зовнішніх компонентів емоційного інтелекту ми визначали: 5 факторів особистості; показники рівня тривожності: ситуативної та особистісної; показники рівня самооцінки, толерантності до невизначеності, рівня академічної успішності та характеристики переваг,

що віддавались досліджуваними з різними стратегіями самовладаючої поведінки. Зокрема, визначався комплексний коефіцієнт ефективності стратегій психологічного подолання, який обчислювався як коефіцієнт К за показниками тесту Ч.Карвера і М. Шеєра. Він включав бали за вибір стратегії концентрації на задачі у чисельнику, та емоційного реагування і уникнення проблеми (сумарно) – у знаменнику. Коли результати аналізу методом К-середніх були отримані, обчислювались середні для кожної з груп по кожній зі змінних, щоб оцінити, наскільки групи відрізнялись статистично одна від одної. Рівень значущості розбіжностей між групами за середніми показниками оцінювався за допомогою критерію t-Стюдента. Більшість з них статистично значуща на 0,05% рівні. Після отримання емпіричних даних проводився їх якісний аналіз та інтерпретація.

Проаналізувавши всі змінні, ми виокремили серед них найголовніші, які й стали *критеріями рівнів розвитку* емоційного інтелекту:

- 1) розуміння та оцінка власних емоцій, причин їх виникнення. Управління власними емоціями у вигляді зусиль заспокоїти себе, позбавитись тривожного стану, суму, або роздратованості, прийняття себе, наявність цілі і сенсу життя;
- 2) спроможність мотивувати себе до діяльності, яка реалізується у зусиллях людини спрямувати власні емоції на користь досягнення мети діяльності, на нові досягнення, на креативну діяльність. Розуміють свої цілі та сенс життя. Проявляють самоконтролю у процесі досягнення мети діяльності.
- 3) розпізнавання та розуміння емоцій, темпераменту, мотивів та прагнень інших людей, відповідне реагування на них у вигляді емпатії, уміння і готовність позитивно ставитися до оточуючих людей та підтримувати доброзичливі

стосунки з ними, здатність впорюватися з власними емоціями, які виникають у процесі взаємодії з людьми.

В результаті нами виявлені такі рівні розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів:

**1) Низький рівень розвитку емоційного інтелекту (35%):**

респонденти часто не усвідомлюють свої емоції та не вміють управляти ними: постійно перебувають у стресовому стані, проявляють безпорадні спроби подолати власні негативні почуття. Не спроможні спрямувати власні емоції на користь досягнення мети діяльності, підвладні миттєвим імпульсам, тобто не впливають на ситуацію, а ситуація впливає на них і провокує на певні дії і емоційні реакції. Мають не чітко визначені цілі та сенс життя. Мають низький рівень самооцінки та самоконтролю, проявляють зовнішній локус контролю. Проявляють низьку здатність відчувати, розуміти і приймати до уваги почуття і думки інших людей, не вміють сприймати людей такими, якими вони є. Схильні до сперечань і обміну докорами.

**2) Середній рівень розвитку емоційного інтелекту (44%):**

частково контролюють власні емоції та долають небажані емоційні стани. Інколи мотивують себе до діяльності за допомогою своїх емоцій. Мають сенс життя. Мають адекватну самооцінку та середній рівень самоконтролю, проявляють зовнішній локус контролю. Не завжди правильно розпізнають, емоції інших людей, не завжди вміють сприймати людей такими, якими вони насправді є.

**3) Високий рівень розвитку емоційного інтелекту (21%):**

мають здібності контролювати свої емоції, ефективно та швидко долають небажані емоційні стани. Контролюють свої емоції і легко спрямовують їх на покращення мотивації до діяльності, до творчості. Мають чітко визначені цілі та сенс життя. Мають

адекватну самооцінку та високий рівень самоконтролю, проявляють внутрішній локус контролю. Правильно розпізнають емоції інших студентів, сприймають їх такими, якими вони є. Легко впорюються з емоціями, які виникають при взаємодії з іншими людьми. Вільні від різних ситуативних вимог. Відкриті і толерантні до різних ідей, методів та звичаїв.

**Обговорення.** Стаття поглиблює розуміння емоційного інтелекту як внутрішнього ресурсу в психічній організації людини, його значення і специфіки забезпечення регуляції професійної діяльності майбутніх психологів. Виокремлені ключові критерії емоційного інтелекту, що мають вирішальне значення для більшості аспектів регуляції життя людини.

Нами підтверджено дослідження Джон і Джейн Блок про позитивний кореляційний зв'язок рівня еґо-контролю з академічною успішністю студентів, і рівня еґо-пластичності – із соціальним рангом суб'єкту у студентському колективі. Рівень самоконтролю характеризує певним чином рівень розвитку внутрішньоособистісного інтелекту, а рівень еґо-пластичності – міжособистісного.

**Висновки.** Отже, у психології емоційно інтелекту виділяють провідні теорії: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майєра, П. Саловея, Д. Карузо; теорія емоційної компетентності Д. Гоулмена, К. Саарні; некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она; двокомпонентна теорія емоційного інтелекту Д. Люсіна та ін.

Дж. Майєр, П. Саловея попонують таке визначення емоційного інтелекту: здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу й синтезу; здатність ефективно контролювати емоції та використовувати їх для покращення мислення та ін.. На основі



аналізу психологічної літератури ми дотримуємося такого визначення: *емоційний інтелект – це здатність до сприймання, розуміння, контролю, управління і використання власних емоцій та емоцій інших, що дозволяє людині приймати рішення та успішно управляти різноманітними життєвими ситуаціями.*

У структурі емоційного інтелекту найчастіше основними компонентами виділяють здатність до розуміння емоцій і здатність до управління ними. Провідною ознакою розпізнання власної емоції є суб'єктивне їх переживання, а впізнання емоцій інших людей здійснюється переважно за зовнішніми проявами емоцій: міміка і поза, зміна мовлення та голосу, поведінка, вегетативні реакції.

На основі аналізу психологічної літератури нами виокремлено такі критерії розвитку емоційного інтелекту: розуміння, оцінка, прояв власних емоцій та емоцій інших людей. На основі цих критеріїв нами виокремлено три рівні розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів – низький (35% респондентів), середній (44%) та високий (21%).

Отримані діагностичні дані можуть бути використані у практиці психологічного консультування, а також психотерапевтичній практиці для розв'язання як професійних, так і особистісних завдань. Результати дослідження також можуть бути використані в практиці розвитку індивідуальних ресурсів людини, які забезпечують ефективні варіанти адаптації у важких життєвих ситуаціях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гордеева Т.О., Е.Н. Осин. Диагностика коппинг-стратегий: адаптация опросника COPE. Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II международной научно-

практической конференции / Под ред. Т.Л. Крюкова. Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2010. Т.2. С.195-197.

2. Кириленко Т.С. Гармонізація емоційних станів особистості. *Наука і освіта*. 2000. №1-2. С.22-23.

3. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности. *Психологический журнал*. 2010. Т.31. №1. С.74-86.

4. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. Редкол.: И.В. Дубровина (отв.ред.) и др. М.: изд. АПН СССР, 1988. С. 110 - 128.

5. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. (2010). Тест Дж.Мэйера, П.Сэловея, Д.Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0.). Институт психологии РАН, 176 с.

6. Bar-On R., Parker J.D.A. (eds.) (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Handbook of emotional intelligence. San Francisco : Jossey-Bass, P. 363–388.

7. Block J. and Block J.H. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. Development of Cognition, Affect and Social Relations. Vol.13. P.39-101.

8. Goleman D. (1998). Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 383p.

9. Mayer J.D., Salovey P., Sluyter D. (eds.). (1997). What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence: educational implications. N.Y.: Perseus Books Group, P. 3–31.

10. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. (2000). Models of emotional intelligence. Handbook of intelligence / ed. by R.Stenberg. N.Y.: Cambridge University Press. P. 396-420.

11. Norton R. W. Measurement of ambiguity tolerance. (2002). Journal of



Personality Assessment. № 39(6). P. 607-619.

### СПИСОК ПОСИЛАНЬ

1. Гордеева, Т.О., & Осин, Е.Н. (2010). Диагностика коппинг-стратегий: адаптация опросника COPE. *Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе*. Материалы II международной научно-практической конференции. Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2, 195-197.
2. Кириленко, Т.С. (2000). Гармонізація емоційних станів особистості. *Наука і освіта*, 1-2, 22-23.
3. Корнилова, Т.В. (2010). Новый опросник толерантности к неопределенности. *Психологический журнал*, 31, 1, 74-86.
4. Прихожан, А.М. (1988). Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога. *Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. Редкол.: И.В. Дубровина (отв.ред.) и др. М.: изд. АПН СССР*.
5. Сергиенко, Е.А., & Ветрова, И.И. (2010). Тест Дж.Мэйера, П.Сэловея,

Д.Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0.). Институт психологии РАН.

6. Bar-On, R., & Parker, J.D.A. (eds.) (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Handbook of emotional intelligence. San Francisco : Jossey-Bass.
7. Block, J. and Block, J.H. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *Development of Cognition, Affect and Social Relations*, 13, 39-101.
8. Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books..
9. Mayer, J.D. & Salovey, P. & Sluyter D. (eds.). (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. N.Y.: Perseus Books Group.
10. Mayer, J.D. & Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence* / ed. by R.Stenberg. N.Y.: Cambridge University Press.
11. Norton, R.W. (2002). Measurement of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, 39(6), 607-619.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**ГУРТОВЕНКО**  
**Наталія Вікторівна**

кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**КОБЕЦЬ**  
**Олександр Володимирович**

доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**ЛІВАНДОВСЬКА**  
**Інна Антонівна**

викладач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**МАТЕЮК**  
**Олег Анатолійович**

доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри психології та  
морально- психологічного забезпечення  
Національна академія Державної прикордонної  
служби України імені Богдана Хмельницького

**МІЩЕНКО**  
**Марина Сергіївна**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**НОВАК**  
**Анастасія Юріївна**

студентка факультету соціальної та  
психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**ОСАДЧА**  
**Лариса Анатоліївна**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін  
Уманський національний університет садівництва

**ПЕРЕПЕЛЮК**  
**Тетяна Дмитрівна**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**ПОЛЩУК**  
**Олена Романівна**

магістрантка факультету соціальної та  
психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

- САФІН**  
**Олександр Джамільович** доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини
- СУХОДОЛЯ**  
**Юлія Олегівна** здобувач ступеня кандидата психологічних наук,  
Хмельницький національний університет
- ТЕРЗІ**  
**Наталя Миколаївна** магістрантка факультету соціальної та  
психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини
- ТІМЧЕНКО**  
**Олександр Володимирович** доктор психологічних наук, професор  
головний науковий співробітник науково-дослідної  
лабораторії екстремальної та кризової психології  
науково-дослідного центру  
Національний університет цивільного  
захисту України
- ЦИХОНЯ**  
**Світлана Миколаївна** магістрантка факультету соціальної та  
психологічної освіти  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини
- ШЕЛЕНКОВА**  
**Наталія Леонідівна** кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини
- ШИРОБОКОВ**  
**Юрій Миколайович** кандидат психологічних наук, доцент  
начальник науково-дослідної лабораторії  
(морально-психологічного забезпечення)  
Наукового центру Повітряних Сил  
Харківського національного університету  
Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
- ШУЛДИК**  
**Анатолій Володимирович** кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини
- ШУЛДИК**  
**Галина Олексіївна** кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

**AUTHORS**

- HURTOVENKO  
Natalia** PhD of Psychological, senior teacher of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine
- KOBETS  
Oleksandr** Doctor of Psychological Sciences,  
Associate Professor of Psychology chair  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine
- LIVANDOVSKA  
Inna** senior teacher of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine
- MATEYUK  
Oleg** Doctor of Psychological Sciences,  
Professor at the Department of the Psychology  
and moral and psychological support,  
The National Academy of the State Border Guard Service  
of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi,
- MISHCHENKO  
Maryna** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine
- NOVAK  
Anastasiya** student, Faculty of Social and Psychological Education  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine
- OSADCHA  
Larisa** PhD of Psychological,  
Associate Professor on the Department  
of Psychological and Pedagogical Disciplines,  
Uman national university of horticulture  
Uman, Ukraine
- PEREPELYUK  
Tetyana** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine
- POLISHCHUK  
Olena** graduate student of the Faculty of Social  
and Psychological Education  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine

- 
- SAFIN  
Oleksandr** Doctor of Psychological Sciences  
Manager by the Department of Psychology  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine
- SUKHODOLYA  
Julia** Postgraduate Student  
Khmelnyskyi National University  
Khmelnyskyi, Ukraine
- TERZI  
Natalya** master's student Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical  
University, Uman, Ukraine
- TIMCHENKO  
Oleksandr** Doctor of Psychological Sciences  
Main research worker of Research laboratory  
of extreme and crisis psychology of Research center,  
National university of civil defence of Ukraine, Kharkiv,  
Ukraine
- TSYCHONIA  
Svitlana** master's student Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical  
University, Uman, Ukraine
- SHELENKOVA  
Natalia** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine
- SHIROBOKOV  
Yurij** PhD in Psychological Sciences  
Chief of research laboratory (morally-psychological providing)  
of the Scientific center of Aircrafts,  
Kharkiv national university of Aircrafts  
of the name of Ivan Kojedub, Kharkiv,  
Ukraine
- SHULDIK  
Anatoly** PhD of Psychological, senior teacher of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine
- SHULDIK  
Galina** PhD of Psychological, Associate Professor of Psychology chair,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,  
Ukraine



**КЕРІВНИЦТВО ДЛЯ АВТОРІВ**

Формат – А 4

Поля – 2 см (нижнє) x 2 см (верхнє), 3 см (ліве) x 1,5 см (праве)

Абзац – 1,25 см

Міжрядковий інтервал – 1,5 см

Шрифт – Times New Roman

Кегль – 14.

Обсяг статті – від 12 сторінок.

Назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт.

Обсяг наукових статей – від 12 сторінок; мова видання – українська, російська або англійська; всі структурні розділи по тексту мають бути виділені жирним шрифтом.

Список літератури – не більше 10 позицій, мовами оригіналу.

**Структура статті**

*І. Б. Прізвище (повністю)*

*науковий ступінь, вчене звання, посада (повністю)*

*E-mail:*

*Місце роботи (ВНЗ, кафедра або організація, відділ),  
місто, країна*

**НАЗВА СТАТТІ**

*Анотація українською мовою (200-300 слів)*

*Ключові слова українською мовою (5-8 позицій)*

*Англійською мовою*

*І. Прізвище (повністю)*

*науковий ступінь, вчене звання, посада (повністю)*

*E-mail:*

*Місце роботи (ВНЗ, кафедра або організація, відділ),  
місто, країна*

**НАЗВА СТАТТІ (англійською мовою)**

*Анотація англійською мовою (300-400 слів, але не менше 1800 знаків)*

*Ключові слова англійською мовою (5-8 позицій)*

**Структура тексту статті:**

- 1. Вступ.**
- 2. Мета та завдання.**
- 3. Методи дослідження.**
- 4. Результати.**
- 5. Обговорення.**
- 6. Висновки.**

**Література (ДСТУ 8302:2015)**

**Список посилань (АПА стиль - APA (American Psychological Association) style)**

Статтю, рецензію та скан-копію квитанції про оплату відсилати на

e-mail: [grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net), [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)

тел.: +380635787430

**Гриньова Наталія В'ячеславівна**

Більш детальну інформацію можна знайти за веб-адресою:

**[https:// psyj.udpu.edu.ua](https://psyj.udpu.edu.ua)**

**MANUAL FOR AUTHORS**

Format - A 4

Fields - 2 cm (bottom) x 2 cm (upper), 3 cm (left) x 1.5 cm (right)

Paragraph - 1.25 cm

Line spacing - 1.5 cm

Font - Times New Roman

Kegle - 14

The volume of the article - from 12 pages.

The table name is placed above the table. Minimum font size for tables is 8 pt.

The volume of scientific articles - from 12 pages; language of the edition - Ukrainian, Russian or English; all structural sections by text should be highlighted in bold. References - no more than 10 positions, languages of the original.

**Structure of the article**

*Surname Name.*

*scientific degree, academic rank, position*

*E-mail:*

*Place of work (university, chair or organization, department),  
city, country*

**TITLE OF THE ARTICLE**

*Abstract in Ukrainian (200-300 words)*

*Keywords in Ukrainian (5-8 words)*

*In English*

*Surname Name.*

*scientific degree, academic rank, position*

*E-mail:*

*Place of work (university, chair or organization, department),  
city, country*

**TITLE OF THE ARTICLE (in English)**

*Annotation in English (300-400 words but not less than 1800 characters)*

*Keywords in English (5-8 words)*

**Structure of the article text:**

**1. Introduction.**

**2. Purpose and objectives.**

**3. Research methods.**

**4. Results.**

**5. Discussion.**

**6. Conclusions.**

**Literature (DSTU 8302: 2015)**

**List of links (APA style - APA (American Psychological Association) style)**

An article, a review and a scan copy of the receipt for the payment to send to

e-mail: [grineva-n@ukr.net](mailto:grineva-n@ukr.net) , [psiholudpu@ukr.net](mailto:psiholudpu@ukr.net)

tel .: +380635787430

Hrynova Nataliia

More information can be found at the web address:

**[https:// psyj.udpu.edu.ua](https://psyj.udpu.edu.ua)**

**ШАНОВНІ КОЛЕГИ!**

Запрошуємо пройти навчання та отримати науковий ступінь «Доктор філософії (PhD)» за спеціальностями 053 Психологія, 231 Соціальна робота, 011 Освітні, педагогічні науки.

Спеціальності	Вступні випробування
053 Психологія	Іноземна мова; Загальна психологія;
053 Психологія *	Іноземна мова; Загальна психологія; Вікова та педагогічна психологія
231 Соціальна робота	Іноземна мова; Соціальна робота;
231 Соціальна робота*	Іноземна мова; Соціальна робота; Соціально-правовий захист
011 Освітні, педагогічні науки	Іноземна мова; Загальна педагогіка;
011 Освітні, педагогічні науки*	Іноземна мова; Загальна педагогіка; Теорія і історія педагогіки

\*вступ за неспорідненою спеціальністю

Подача документів з 10 липня.

Терміни навчання: за денною та заочною формами - 4 роки.

Підготовка здобувачів здійснюється докторами наук, професорами, які мають досвід підготовки кадрів вищої кваліфікації.

Вартість навчання: орієнтовно 15 000. Є можливість державного замовлення.

**Наша адреса:**

20300, Черкаська обл.,  
м. Умань, вул. Садова, 2,  
тел.: +380966258595

**<https://fspo.udpu.edu.ua>**