

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 12

Психологічні науки

Випуск 11 (56)

Київ
2020

ФАХОВЕ ВИДАННЯ категорії «Б»
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України
від 02.07.2020 р. № 886 (психологічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8818 від 01.06.2004 р.

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 2 від 24 вересня 2020 р.)

Рецензенти

Лушин П. В., доктор психологічних наук, професор, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти», Україна
Поліщук В. М., доктор психологічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна

Редакційна рада

Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*голова Редакційної ради*)
Бондар В. І., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Вернидуб Р. М., доктор філософських наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Євтух В. Б., доктор історичних наук, професор, академік НАН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Дробот І. І., доктор історичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Жалдак М. І., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Зернецька А. А., доктор філологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Мацько Л. І., доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Падалка О. С., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Синьов В. М., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Торбін Г. М., доктор фізико-математичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник голови Редакційної ради*)
Шут М. І., доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Редакційна колегія серії

Акіл М., кандидат психологічних наук, викладач, Фондація Ісламабадського університету, Пакистан
Булах І. С., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*головний редактор*)
Волюшина В. В., доктор психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Долинська Л. В., кандидат психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Журавльова Л. П., доктор психологічних наук, професор, Поліський національний університет, Україна
Заскїна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна
Зеленін В. В., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Іванчук М. Г., доктор психологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Ленг А., доктор психологічних наук, доцент, Університет у Печ, Угорщина
Ліберська Г., доктор психологічних наук, професор, Інститут психології університету Казимира Великого в Бидгощі, Польща
Мозгова Г. П., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Санніков О. І., доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна
Сатова А. К., доктор психологічних наук, професор, Казахський національний педагогічний університет імені Абая, Казахстан
Співак Л. М., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник головного редактора*)
Ставицька С. О., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*відповідальний редактор*)
Щербак Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Сумський державний університет, Україна
Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*відповідальний секретар*)
Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*технічний редактор*)

Міжнародна редакційна рада

Андрущенко Т. В., доктор політичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Асилханова М. А., кандидат психологічних наук, професор, Казахський національний педагогічний університет імені Абая, Казахстан
Каленська-Родзай Ю., кандидат психологічних наук, ад'юнкт, Педагогічний університет у Кракові, Польща
Кузьменко В. У., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Матвієнко О. В., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Петрулевич Б., доктор психологічних наук, професор, Іданський медичний університет, Польща
Помиткіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, Україна
Татліліоглу К., кандидат наук з мистецтвознавства, доцент, Бінгольський університет науки і літератури, Туреччина

УДК 159.9(06)
ББК 8я54

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56))

Н 34

Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 11 (56). 132 с.

У збірнику представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження актуальних питань психологічної науки, що одержані авторами статей.

Наукове видання включено до наукометричних баз і каталогів: Google Scholar, Crossref, «Наукова періодика України» в Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського, Наукова бібліотека Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Офіційний web-сайт видання: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn>

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL
of NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 12

Psychological Sciences

Issue 11 (56)

Kyiv
2020

**PROFESSIONAL PUBLICATION of Category “B”
Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
No. 886 of July 02, 2020 (Psychological Sciences)**

**State Committee for television and radio broadcasting of Ukraine
Certificate of State registration of print media CV No. 8818 dated of June 01, 2004**

**The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of
National Pedagogical Dragomanov University (protocol No. 2 dated of September 24, 2020)**

Reviewers

Lushyn P. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, State Institution of Higher Education “University of Educational Management”, Ukraine
Polishchuk V. M., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine

Editorial Council

Andrushchenko V. P., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Head of Editorial Council*)

Bondar V. I., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Vernydub R. M., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Yevtikh V. B., Doctor of Sciences in History, Professor, Academic of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Drobot I. I., Doctor of Sciences in History, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Zhaldak M. I., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Zernetska A. A., Doctor of Sciences in Philology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Matsko L. I., Doctor of Sciences in Philology, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Padalka O. S., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Syniov V. M., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Torbin H. M., Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Deputy Head of Editorial Council*)

Shut M. I., Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Editorial Board of Series

Aqel M., PhD in Psychology, lecturer, Foundation University Islamabad, Pakistan

Bulakh I. S., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Editor-in-chief*)

Voloshyna V. V., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Dolynska L. V., PhD in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Zhuravlova L. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Polissia National University, Ukraine

Zasiekina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine

Zelenin V. V., PhD in Psychology, Assistant Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Ivanchuk M. H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Chernivtsi Yu. Fedkovich National University, Ukraine

Lang A., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, University of Pecs, Hungary

Liberska H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Kazimierz Wielki University, Poland

Mozgova H. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Sannikov O. I., Doctor of Sciences in Psychology, Senior Researcher, South Ukrainian National Pedagogical Ushynsky University, Ukraine

Satova A. K., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan

Spivak L. M., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Managing Editor*)

Stavytska S. O., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Responsible Editor*)

Shcherbak T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, Sumy State University, Ukraine

Fedorenko A. F., PhD in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Responsible Secretary*)

Khanetska T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Technical Editor*)

International Editorial Council

Andrushchenko T. V., Doctor of Sciences in Politology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Asylkhanova M. A., PhD in Psychology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan

Kalenska-Rodzaj J., PhD in Psychology, adjunct, Pedagogical University of Krakow, Poland

Kuzmenko V. U., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Matviienko O. V., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Pietrulewicz B., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Medical University of Gdansk, Poland

Pomytkina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Aviation University, Ukraine

Tatlioglu K., PhD in Art Criticism, Associate Professor, Bingol University Science and Literature, Turkey

UDC : 159.9(06)

LBC : 8я54

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56))

H 34

Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences : collected scientific articles / at scientific edition I. S. Bulakh. Kyiv : Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2020. Issue 11 (56). 132 p.

In the journal presented the results of theoretical and empirical research of topical issues of psychological science, obtained by the authors of the articles.

The scientific publication is included in scientometric databases and directories: Google Scholar, Crossref, “Scientific Periodicals of Ukraine” at Vernadskyi National Library of Ukraine, Scientific library of National Pedagogical Dragomanov University.

Official web-site: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn>

УДК 159.9.316.4

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).01)**СИТУАЦІЙНІ Й ІНТЕРАКЦІОНІСТСЬКІ ТЕОРІЇ ЛІДЕРСТВА****Ірина Басінская**

старший викладач кафедри соціальної роботи та реабілітології

Білоруський державний університет

220030, Республіка Білорусь, Мінськ, пр. Незалежності, 4

3075007@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9640-2933>**Олег Радюк**

кандидат медичних наук, доцент, незалежний дослідник

Індивідуальний підприємець (www.stress.by)

220134, Республіка Білорусь, Мінськ-134, а/с 67

6311141@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2888-9238>**Ірина Нехвядовіч**

магістр психології, начальник відділу розвитку персоналу

Білоруський державний університет

220030, Республіка Білорусь, Мінськ, пр. Незалежності, 4

nehvyadovich@bsu.by, <https://orcid.org/0000-0003-0900-2750>**Анотація**

У розвитку підходів до вивчення лідерських якостей можна виділити чотири основні етапи: 1) теорію лідерських якостей, 2) поведінкові теорії лідерства, 3) ситуаційні теорії лідерства, 4) інтеракціоністські теорії лідерства. Ця стаття присвячена теоріям третього і четвертого етапів розвитку теорій лідерства в соціальній психології. *Мета дослідження* полягала в теоретичному аналізі ситуаційних та інтеракціоністських теорій лідерства. *Завдання дослідження* полягали в теоретичному аналізі підходів до вивчення лідерських якостей; у визначенні специфічних ознак ситуаційної та інтеракціоністської теорії лідерства. Для виявлення сутності ситуаційного та інтеракціоністського підходів до вивчення лідерських якостей були використані методи теоретичного дослідження: аналіз психологічної літератури; порівняння, узагальнення та систематизація отриманої інформації. Показано, що порівняно з поведінковими моделями лідерства, ситуаційні теорії, безумовно, є прогресивними, оскільки вони враховують не тільки поведінку лідера, а й той контекст, в умовах якого здійснюється вплив лідера на послідовника. Однак, вони мають свої обмеження. Загальним недоліком всіх ситуаційних теорій є ігнорування поведінки послідовників, які, швидше розглядаються як пасивні об'єкти, ніж як активні суб'єкти соціально-психологічної взаємодії. Спроби дослідників виправити це упущення привели до появи інтеракціоністських теорій лідерства. Перехід від «статичних» ситуаційних моделей до «динамічних» інтеракціоністських теорій, які розглядають лідерство як процес взаємодії між лідером і його послідовниками, став наступним прогресивним етапом у розвитку теорій лідерства. Інтеракціоністські теорії не заперечують знань, зібраних дослідниками на попередніх етапах розвитку науки про лідерство. Навпаки, вони враховують і особистісні особливості лідера, і його поведінкові стилі, й ситуаційні чинники – але додають до цих

компонентів ще одну важливу складову: процес взаємодії лідера і послідовників. Отже, інтеракціоністські теорії лідерства пропонують дослідникам не тільки найсучасніші, а й найбільш системні підходи до вивчення лідерства. Це багатофакторні теорії, які враховують і характер лідера, і його поведінку, і особливості ситуації, і процес взаємодії лідера з послідовниками.

Ключові слова: теорії лідерських якостей, поведінкові теорії лідерства, ситуаційні теорії лідерства, інтеракціоністські теорії лідерства, трансформаційне лідерство.

Вступ

У розвитку підходів до вивчення лідерських якостей можна виділити чотири основні етапи: 1) теорію лідерських якостей, 2) поведінкові теорії лідерства, 3) ситуаційні теорії лідерства, 4) інтеракціоністські теорії лідерства.

Теорія лідерських якостей була першою науковою спробою вивчення лідерства. Прийшовши на зміну теорії «великої людини» в XIX столітті, вона зберігала домінуючі позиції до середини 1940-х років (Nahavandi, 2012), потім в 1950-1960-х роках втратила свою популярність (Northouse, 2015; Stogdill, 1948), поступившись місцем поведінковим теоріям лідерства. У 1980-х роках, з появою п'ятифакторної моделі особистості, теорія лідерських якостей знайшла нове життя (Bem & Allen, 1974; House, Shane & Herold, 1996; Mischel, 1973; Schneider, 1983). Активізувавшись в 1990-і роки, дослідження зв'язків лідерства з особистісними властивостями в рамках п'ятифакторної моделі активно тривають і сьогодні (Howard & Howard, 1995; Радюк, Басинская & Нехвядович, 2016).

Після того, як у 1940-х роках теорія лідерських якостей потерпіла тимчасове фіаско, дослідники звернули свою увагу на поведінкові аспекти лідерства (Радюк, Басинская & Нехвядович, 2017). Вивчення поведінки уявлялося не настільки складним, як вивчення особистісних властивостей, оскільки, в порівнянні з властивостями характеру, поведінку легше спостерігати, її простіше виміряти, та поведінці можна навчити. Дослідники поставили перед собою завдання за допомогою спостереження за поведінкою лідерів встановити як саме діють ефективні лідери. Поведінкові аспекти лідерства вивчалися, переважно, в трьох університетах: в Університеті штату Айова (Ghosh, 2000: 180; Lewin, Lippitt & White, 1939), Університеті штату Огайо (Hemphill & Coons, 1957) і Мічиганському університеті (Kahn & Katz, 1968). Вивчення поведінкових моделей лідерства показало, що, незважаючи на відмінності в термінології, всі вони вказують на два основні чинники, пов'язані з ефективністю лідерства: «Орієнтація на досягнення» і «Орієнтація на міжособистісні взаємини» (Campbell, 1991). Хоча в окремих дослідженнях стверджувалося, що найкращі результати дає поєднання орієнтації на досягнення з орієнтацією на міжособистісні взаємини, стійкі взаємозв'язки між цими характеристиками поведінки лідера і результатами роботи, очолюваної лідером групи, так і не були виявлені. Різні лідери, що демонструють ідентичну поведінку, далеко не завжди досягають однакової ефективності. Більш того, один і той же лідер, який виявляє одну й ту ж поведінку в двох різних ситуаціях, не завжди однаково ефективний в обох контекстах. Це усвідомлення привело дослідників до необхідності вивчення ситуативних змінних.

Після подвійного розчарування (в 1940-х рр. – в теорії лідерських якостей, в 1960-х рр. – в поведінкових теоріях лідерства) дослідники приступили до вивчення контекстуальних (ситуативних) змінних і формування ситуаційних теорій лідерства. З'явившись в 1960-ті рр., цей підхід продовжує розвиватися і до цього дня (Радюк, Басинская & Нехвядович, 2020).

Ситуаційні теорії лідерства включають в себе елементи теорії лідерських якостей і поведінкових теорій та додають до них ситуаційні складові: відносини лідера з послідовниками, структуру завдань, формальну владу лідера, мотиви і здатності послідовників тощо. Трьома найпопулярнішими ситуаційними теоріями лідерства є: ситуаційна теорія лідерства Ф. Фідлера (Fiedler, 1967), теорія «шлях – мета» Р. Хауза (House, 1971) і теорія ситуаційного лідерства Херсі-Бланшара (Hersey & Blanchard, 1969; Hersey, Blanchard & Johnson, 2012).

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі ситуаційних та інтеракціоністських теорій лідерства. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз підходів до вивчення лідерських якостей; 2) виявити специфічні ознаки ситуаційної та інтеракціоністської теорії лідерства.

Методи дослідження

Для виявлення сутності ситуаційного та інтеракціоністського підходів до вивчення лідерських якостей були використані методи теоретичного дослідження: аналіз психологічної літератури; порівняння, узагальнення та систематизація отриманої інформації.

Результати та дискусії

Ситуаційна теорія лідерства Ф. Фідлера. Перша досить повна ситуаційна теорія лідерства (англ. “contingency theory of leadership”) була запропонована Фредом Фідлером в 1967 році (Fiedler, 1967). Ця теорія з’явилася в процесі пошуку найкращого співвідношення між стилем лідерства та сприятливою для нього ситуацією і базується на положенні, що ефективність групи залежить від того, наскільки стиль взаємодії лідера з послідовниками відповідає ступеню його впливу і контролю (Fiedler, 1964; Fiedler, 1967).

Ф. Фідлер створив свою теорію на підставі результатів ряду досліджень: польового експерименту з Бельгійським військово-морським флотом, дослідження трьох промислових і комерційних організацій та двох лабораторних експериментів. Метою кожного дослідження було вивчення взаємин між керівниками і підлеглими. Ф. Фідлер виявив, що лідери, орієнтовані на виконання роботи, отримували більш високі оцінки (Fiedler, 1967). Згодом було показано, що лідери, орієнтовані на виконання завдань, найбільш ефективні в критичних ситуаціях, в той час як лідери, які орієнтовані на відносини, більш ефективні в звичайних ситуаціях (Nelson & Quick, 2012).

Модель Ф. Фідлера включала в себе поведінку лідера (стиль лідерства), особистісні характеристики, а також незалежні від лідера ситуаційні змінні (англ. “contingencies”) (Fiedler, 1967). Особливості кожної ситуації в цій моделі визначаються трьома основними факторами: 1) відносинами між лідером і підлеглими, 2) структурованістю завдань, 3) посадовими повноваженнями (Fiedler, 1967).

Відносини між лідером і підлеглими включали в себе ступінь впевненості підлеглих у своєму лідері, ступінь їх поваги і довіри до нього. Під структурованістю завдань розумівся ступінь структурованості розподілу завдань, конкретність і визначеність посадових обов’язків. Посадові повноваження позначали ступінь контролю, який лідер мав над такими змінними влади як прийом на роботу та звільнення співробітників, виробнича дисципліна, просування по службі і підвищення заробітної плати, винагорода і покарання підлеглих (Роббинз, 2006: 230). Відносини між лідером і підлеглими можуть бути добрими чи поганими, структурованість завдань – вищою або нижчою, посадові повноваження –

сильними або слабкими. Хороші відносини, висока структурованість і сильні повноваження роблять ситуацію сприятливою і посилюють вплив лідера, і навпаки (Роббинз, 2006: 230).

Залежно від оцінок за кожним з трьох ситуаційних факторів Ф. Фідлер ділив умови (ситуації) на сприятливі, помірні та несприятливі. Сприятливим ситуаціям відповідає високий ступінь впливу і контролю з боку лідера, помірним – обмежений, несприятливим – низький ступінь. Проведені дослідження показали, що лідери, орієнтовані на завдання, більш ефективні в сприятливих і несприятливих ситуаціях, в той час як в помірних (помірно сприятливих) ситуаціях ефективніше діють лідери, орієнтовані на відносини (Роббинз, 2006: 230).

Ф. Фідлер вважав, що кожна людина має свій «базовий стиль лідерства», який є незмінним і пов'язаний з особистісними особливостями (Fiedler, 1967). Незважаючи на те, що дослідники Мічиганського університету (Kahn & Katz, 1968) й університету штату Огайо (Hemphill & Coons, 1957; Hemphill & Coons, 1957) раніше виділили два незалежних континуума стилів лідерства («структурування або орієнтація на виробництво» і «пильність або орієнтація на працівників»), Ф. Фідлер вирішив обмежитися однією шкалою з двома протилежними полюсами «орієнтація на завдання» і «орієнтація на відносини».

Для оцінки базового стилю лідерства Ф. Фідлер створив «Анкету оцінки найменш бажаного співробітника» (англ. “Least preferred coworker questionnaire”, LPC), яка містила 16 пар прикметників-антонімів (ефективний – неефективний, доброзичливий – ворожий, приємний – неприємний, відкритий – замкнутий та ін.). Випробований повинен був згадати всіх людей, з якими йому доводилося працювати, і охарактеризувати людину, працювати з якою йому було найважче, вибравши оцінку за шкалою від 1 до 8 балів для кожної пари прикметників. Високі бали відповідали полюсу «орієнтація на відносини», низькі – полюсу «орієнтація на завдання» (Fiedler, 1970). Ф. Фідлер вважає, що люди, яких мотивують відносини, схильні характеризувати своїх найменш бажаних колег в більш позитивній манері. І навпаки, люди, які мотивовані виконувати завдання, схильні більш негативно оцінюють своїх найменш бажаних колег. Іншими словами, випробовувані, які оцінюють свого найменш бажаного колегу більш позитивно за цією шкалою, отримують задоволення від міжособистісних відносин. Люди, які оцінюють найменш бажаного колегу в негативній манері, отримують задоволення від успішного виконання завдань. Отже, шкала LPC насправді оцінює мотивацію досліджуваного, а не його колеги. На підставі отриманих результатів робився висновок про стилі лідерства самого досліджуваного. Якщо найменш бажаний співробітник отримував високі оцінки за шкалою LPC, це інтерпретувалося як прагнення до орієнтації на відносини у досліджуваного. Якщо ж найменш бажаний співробітник отримував низькі оцінки, то це розцінювалося як домінування орієнтації на завдання у досліджуваного (Роббинз, 2006: 229).

Вважаючи, що особистісні властивості й поведінка лідера є незмінними, Ф. Фідлер описує ефективне лідерство, як результат відповідності «правильного лідера» «правильній ситуації» (Wood, 1994). Кожен тип ситуацій має «свій» оптимальний стиль лідерства. Проблеми, викликані дисонансом між стилем лідерства та особливостями ситуації, повинні вирішуватися або за допомогою заміни лідера, або адаптацією робочого оточення (ситуації) під його звичний стиль управління (Fiedler, 1967).

Теорія Ф. Фідлера має численні підтвердження її достовірності, однак характеризується і рядом невирішених проблем, що стосуються методики оцінки лідерського стилю і об'єктивності оцінки ситуаційних змінних (Роббинз, 2006: 230). Так, ситуаційні

змінні занадто складні, і на практиці буває важко встановити, наскільки сильні посадові повноваження лідера, чи добре структуровані завдання і наскільки хороші відносини між лідером і підлеглими (Роббинз, 2006: 230).

Про недоліки односпрямованості моделі лідерських якостей говорилося вище. До того ж, критики теорії вказують, що на результати використовуваної для визначення стилю лідерства анкети, окрім стилю лідерства, можуть впливати соціальна дистанція, когнітивна складність і ціннісні відносини (Ekvall & Arvonen, 1994: 141). Не зовсім зрозуміла логіка оцінки найменш бажаного співробітника, а оцінки, виставлені респондентами, не відрізняються стабільністю (Роббинз, 2006: 230).

Критики моделі Ф. Фідлера вказують також на потенційні спотворення, викликані можливим «перетином» двох параметрів: ситуаційної змінної «взаємини «лідер – послідовник»» і змінної, що характеризує стиль лідерства (Ekvall & Arvonen, 1994: 141).

Теорія «шлях-мета» Р. Хауза. Теорія «шлях-мета» (англ. “path – goal theory”) була створена Робертом Хаузом в 1971 році (House, 1971) і згодом доопрацьована ним у 1996 році (House, 1996). Теорія Р. Хауза базувалася на роботах колег по університету штату Огайо Хемфілла і Кунса, які, вивчаючи характеристики поведінки лідерів, виділили структурування та уважність як два найголовніших параметри (Hemphill & Coons, 1957). Окрім поведінкових характеристик лідерів, в модель «шлях-мета» були включені також елементи мотиваційної теорії очікувань Віктора Врума (Vroom, 1964), а також невіддільні впливу лідера ситуаційні фактори оточення і особистісні властивості підлеглих.

Центральний елемент теорії – зв’язок поведінки лідера із задоволеністю, мотивацією й ефективністю підлеглих. Лідер повинен забезпечити задоволення потреб підлеглих залежно від їх ефективної роботи, обіцяючи їм отримання цінної для них винагороди за досягнення цілей (House, 1971).

Зв’язок «поведінка лідера – результати підлеглих» схильний до впливу двох груп змінних: індивідуальних особливостей підлеглих і ситуаційних чинників, пов’язаних з роботою (House, 1971).

У переглянутому варіанті теорії також стверджується, що поведінка лідера має доповнювати ситуаційні фактори оточення і здатності підлеглого компенсувати їх недоліки (House, 1996). Тобто, лідер повинен не тільки формулювати правильні цілі роботи, а й допомагати своїм підлеглим в їх досягненні. Ефективному лідеру необхідно вирішити чотири основні завдання: 1) сформулювати разом з підлеглими такі цілі роботи, які будуть відповідати як цілям робочої групи і організації, так і потребам підлеглих; 2) вказати підлеглим шлях до досягнення поставлених перед ними цілей; 3) полегшити рух до поставлених цілей, усуваючи, виникаючі на шляху до них перешкоди і «пастки»; 4) надати підтримку (керівництво, наставництво, коучинг) і винагороду, необхідні для ефективної роботи підлеглих.

Щоб надати підлеглим цінну для них винагороду (а потім і допомогти їм знайти кращий спосіб отримати її), лідер повинен добре розуміти, що є цінністю для співробітників і що буде мотивувати їх. Окрім того, обов’язковою умовою працездатності моделі «шлях – мета» є розуміння підлеглими своїх можливостей і їх бажання отримати винагороду (Hughes, Ginnett, & Curphy, 2014).

Р. Хауз виділив чотири стилі лідерства: директивне, підтримуюче, партнерське й орієнтоване на досягнення. Директивне й підтримуюче лідерство відповідають структуруванню й уважності в моделі Хемфілл-Кунса (Роббинз, 2006: 233).

Директивне (англ. “directive”) лідерство базується на наданні підлеглим чітких вказівок, роз’яснення їх ролі, вимога дотримання стандартних правил. Директивний лідер формулює конкретну мету, планує роботу і дає рекомендації про те, як її необхідно виконувати.

Підтримуюче (англ. “supportive”) лідерство орієнтоване, передусім, на хороші взаємини з підлеглими, турботу про їх благополуччя. Підтримуючий лідер відрізняється дружелюбністю і чуйністю до потреб підлеглих.

Партнерське (англ. “participative”) лідерство проявляється в інформуванні підлеглих і залученні їх до обговорення рішень та до їх прийняття. Лідер-партнер бере до уваги поради і пропозиції своїх підлеглих при прийнятті рішень, проводить консультації з ними.

Лідерство, орієнтоване на досягнення (англ. “Achievement oriented”), відрізняється формулюванням складних (важкодосяжних, іноді, зухвалих) цілей поряд з вираженням впевненості в тому, що підлегли здатні їх досягти. Орієнтований на досягнення лідер розраховує, що його послідовники будуть повністю віддавати себе роботі.

На противагу Ф. Фідлеру (який вважав, що поведінка лідера не здатна змінюватися), Р. Хауз вважав, що один і той же лідер здатний використовувати всі стилі лідерства, і рекомендував (House & Mitchell, 1974) лідерам варіювати різні типи лідерства для того, щоб відповідати різним характеристикам послідовників і завдань. Наприклад, якщо підлегли недосвідчені і їх робоче середовище не структуроване, то найбільш ефективним буде директивне лідерство. Якщо ж підлеглим необхідний суворий контроль, а поставлені завдання досить неоднозначні, то найбільш підходящим буде підтримуючий чи партнерський тип лідерства (Nelson & Quick, 2012).

Теорія «шлях-мета» має безліч підтверджень своєї правильності (Роббинз, 2006: 233). Задоволеність і ефективність підлеглих дійсно збільшуються, якщо лідеру вдається компенсувати те, чого не вистачає їх робочому оточенню або їм самим. І, навпаки, спроби лідера допомогти підлеглому, який цілком у силах впоратися сам, або спроби пояснити підлеглому і без того зрозумілі для нього питання, можуть спричинити демотивуючий вплив.

Теорія ситуаційного лідерства Херсі – Бланшара. Пауль Херсі і Кеннет Бланшар в 1969 році (Hersey & Blanchard, 1969; Hersey et al., 2012) запропонували свою теорію ситуаційного лідерства, відому в науковій літературі також під назвою «теорія життєвого циклу лідерства» (англ. “life cycle theory of leadership”). Теорія ситуаційного лідерства Херсі – Бланшара пропонує лідеру вибирати тип поведінки з урахуванням рівня розвитку (рівня зрілості) своїх послідовників (Hersey & Blanchard, 1969; Hersey et al., 2012; Hughes et al., 2014).

Рівень зрілості має дві складові: професійну і психологічну. Професійна складова включає в себе знання та вміння: вміння брати на себе відповідальність і виконувати роботу до призначеного терміну, наявний досвід роботи; психологічна – наполегливість, самостійність, орієнтацію на досягнення, мотивацію до виконання роботи, готовність приймати на себе зобов’язання (Northouse, 2015). Професійна складова, також виражається в здатності, а психологічна – в готовності підлеглих виконувати робочі завдання.

Керівник з урахуванням завдання, яке виконує, й на підставі своєї суб’єктивної оцінки визначає порівняльну зрілість конкретної людини або робочої групи і вибирає стиль поведінки, найбільш ефективний в такій ситуації.

Автори теорії виділяють чотири стилі лідерства: делегуючий, підтримуючий (заохочуючий), коучинговий (наставницький, навчальний) і директивний (структуруючий).

Директивний стиль («давати вказівки») характеризується високим ступенем орієнтованості на завдання і малоорієнтований на відносини. Він ефективний при управлінні підлеглими з низьким рівнем зрілості, які не хочуть і не можуть відповідати за конкретне завдання і, яким потрібні відповідні інструкції і суворий контроль.

Коучинговий стиль («переконувати, навчати») характеризується високим ступенем орієнтованості і на завдання, і на стосунки. Він оптимальний для підлеглих, які хочуть, проте, ще поки не можуть прийняти відповідальність, оскільки володіють середнім рівнем зрілості. Керівник-коуч дає підлеглим конкретні інструкції щодо того, що і як слід робити, і, одночасно, підтримує їх ентузіазм і мотивацію приймати відповідальність на себе.

Підтримуючий стиль («брати участь, заохочувати») характеризується низьким ступенем орієнтованості на завдання і високим – на відносини. Цей стиль є найкращим вибором при спілкуванні з підлеглими, які можуть, проте, не хочуть відповідати за виконання завдання. Підлеглі знають, що і як треба виконувати, і їм уже не потрібно конкретних вказівок. Завдання керівника – підвищити мотивацію і залученість підлеглих, надаючи їм допомогу і, запрошуючи їх брати участь в ухваленні рішень. Спільне прийняття рішень сприяє активнішій участі та більшій залученості підлеглих (Грудзинская, 2006: 19-20).

Делегуєчий стиль («делегувати, передоручати») характеризується низьким ступенем орієнтованості і на завдання, і на стосунки. Цей стиль найбільш ефективний при роботі з підлеглими, які і можуть, і хочуть нести відповідальність. Вони знають, що і як треба робити, і добре усвідомлюють свою причетність до роботи, тому лідер може дозволити їм діяти самостійно: їм не потрібні ні підтримка, ні вказівки керівника (Грудзинская, 2006: 19-20).

Завдяки своїй простоті й зрозумілості теорія ситуаційного лідерства Херсі – Бланшара стала дуже популярною, проте експериментальних доказів на підтримку ефективності цієї моделі наразі зібрано недостатньо (Hughes et al., 2014). Результати досліджень лише частково підтвердили теорію Херсі – Бланшара: прогнози виявилися досить точними для підлеглих з низькою і середньою зрілістю, однак, були зовсім неточними для співробітників з високою зрілістю (Шеклтон, 2003: 41). Окрім того, слабкими місцями цієї теорії є також суб'єктивність оцінки рівня зрілості підлеглою керівником і потенційні проблеми, викликані відмінностями в рівнях розвитку (зрілості) окремого співробітника і його робочої групи (Northouse, 2015).

Перехід від ситуаційних до інтеракціоністських теорій лідерства. У порівнянні з поведінковими моделями лідерства ситуаційні теорії, безумовно, є прогресивними, оскільки вони враховують не тільки поведінку лідера, а й той контекст, в умовах якого здійснюється вплив лідера на послідовника.

Однак, вони мають свої обмеження, що побічно підтверджується суперечливістю результатів їх наукових досліджень. Загальним недоліком всіх ситуаційних теорій є ігнорування поведінки послідовників, до яких ситуаційні теорії лідерства ставляться скоріше як до пасивних об'єктів, ніж як до активних суб'єктів. Спроби дослідників виправити це упущення привели до появи інтеракціоністських теорій лідерства.

До найбільш відомих інтеракціоністських теорій відносяться теорія «Лідерство як служіння» Р. Грінліфа, а також теорії транзакційного і трансформаційного лідерства. Розглянемо їх докладніше.

Теорія «лідерство як служіння» Р. Грінліфа. Автором терміна «лідерство як служіння» (англ. “servant leadership”) є Роберт К. Грінліф – дослідник, теолог, бізнес-

консультант і творець першого корпоративного асесмент-центру (Greenleaf, 1970; Greenleaf & Spears, 2012). Грінліф вперше використав цей термін в своєму есе “The Servant as Leader” («Слуга як лідер») в 1970-му році (Spears, 2004; Stone, Russell, & Patterson, 2004).

Слід зазначити, що в деяких перекладах словосполучення “servant leadership” використовується термін «обслуговуюче лідерство», що, на наш погляд, не цілком коректно, оскільки Р. Грінліф закладав в свою теорію сенс саме служіння, а не обслуговування. Тому, ми далі будемо користуватися тільки терміном «лідерство як служіння».

Суть цієї теорії можна позначити однією фразою: «хороший лідер – це, перш за все, слуга». Лідерство як служіння вимагає, щоб лідер ставив мету і потреби організації і послідовників вище своїх власних потреб і бажань (Woodruff, 2004). Такий лідер повинен фокусуватися на розвитку здібностей послідовників з наміром підвищити їх креативність і відповідальність (Stone & Patterson, 2005). Більш того, «лідер-слуга» спочатку часто взагалі не хоче бути лідером, але приймає таку роль, якщо це потрібно для успіху колективної роботи (Greenleaf & Spears, 2012; Patterson, 2003).

Джеймс Лауб у своїй дисертації (Laub, 1999b, 1999a) описує шість характеристик лідера-слуги, який: 1) цінує людей (англ. “valuing people”): уважно вислуховує, ставить потреби інших вище власних, довіряє людям; 2) розвиває людей (англ. “developing people”): надає можливості для навчання, моделює бажану поведінку, надихає інших; 3) створює спільноту (англ. “building community”): формує сильні взаємини, працює у співпраці, враховує індивідуальні відмінності; 4) проявляє автентичність (англ. “displaying authenticity”, від грец. αὐθεντικός – справжній, правильний): демонструє залученість, довіру, відкритість, надійність, готовність вчитися у інших; 5) забезпечує лідерство (англ. “providing leadership”): формує бачення майбутнього, бере ініціативу в свої руки, прояснює цілі; 6) ділиться лідерством (англ. “sharing leadership”): створює спільне бачення майбутнього, залучає інших у процес прийняття рішень, делегує статус і привілеї на всі рівні організації.

Хоча поняття «лідерства як служіння» було введено 50 років тому, спроби виміряти цей конструкт і вивчити його вплив на організацію почали здійснюватися лише в 2000-х рр. Існують окремі роботи, які вказують на ефективність лідерства як служіння в комерційних компаніях, навчальних закладах та інших типах організацій (Hunter et al., 2013; Jaramillo, Grisaffe, Chonko & Roberts, 2009; Leithwood & Sun, 2012; Liden, Wayne, Zhao & Henderson, 2008; Reed, Vidaver-Cohen & Colwell, 2011; Walumbwa, Hartnell & Oke, 2010), однак, і на сьогодні ця тема залишається ще недостатньо дослідженою.

Теорія транзакційного лідерства. Теорію транзакційного лідерства запропонував Бернард Басс в 1985 році (Bass, 1985). Ця теорія є логічним розвитком теорій ситуаційного лідерства, хоча містить в собі також і елементи теорії лідерських якостей і поведінкових теорій лідерства. Як вказує Б. Басс, транзакційне лідерство ґрунтується на соціальному обміні й взаємній угоді між лідером і співробітниками: «транзакційний лідер обмінює винагороди і обіцянки винагороди на зусилля послідовників» (Bass, 1985: 11), «транзакційне лідерство переслідує взаємовигідні цілі, економічний обмін, щоб задовольнити матеріальні і нематеріальні потреби підлеглих в обмін на послуги, що надаються ними відповідно до контракту» (Bass, 1985: 14).

Транзакційне лідерство базується на формальній владі в організації, коли лідер, обіцяючи винагороду, або, погрожуючи покаранням, у межах своїх повноважень, домагається від співробітників виконання поставлених перед ними завдань (Tracey & Hinkin, 1994).

У транзакційному процесі лідер і послідовники впливають на поведінку один одного за допомогою підкріплюючих або караючих стимулів, які «прив'язані» (англ. "contingent") до виконання договірних зобов'язань, причому, підкріплюючі стимули є ефективнішими (Bass, 1999). Головні компоненти транзакційного лідерства – поєднане (тобто пов'язане з бажаною поведінкою) підкріплення (винагорода) і контроль за відхиленнями, що дозволяє лідерам коректувати поведінку послідовників при відхиленні від встановлених стандартів (Bass & Avolio, 1994).

Поєднання контролю та винагороди базується на активній та позитивній взаємодії між лідером і послідовниками. Підлеглий повинен розуміти, що йому необхідно зробити для того, щоб отримати винагороду. Потрібен також контроль лідера за відхиленнями та контроль діяльності підлеглих і прийняття коригувальних заходів у разі виникнення проблем (Avolio, Bass, & Jung, 1999). Ефективне транзакційне лідерство неможливе без взаєморозуміння і згоди щодо функціональних обов'язків як лідера, так і його послідовників (Avolio et al., 1999).

Доведено, що транзакційне лідерство робить позитивний вплив на задоволеність роботою і продуктивність праці (Kim & Lee, 2011). Однак, такий тип лідерства може мати і негативні сторони. Так, в рамках установ освіти транзакційне лідерство може викликати негативний ефект на творчу поведінку вчителів, тому що воно зосереджується більше на продуктивності праці, ніж на стимулюванні інновацій (Bass, 1985; Kim & Lee, 2011). Порівняння транзакційного та трансформаційного (охарактеризованого далі) лідерства показали, що транзакційні лідери менш схильні до інновацій в порівнянні з лідерами трансформаційними (Bogler, 2001; Bolkan & Goodboy 2009; Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010; Valentine & Prater, 2011).

Теорія трансформаційного лідерства. Автором концепції трансформаційного лідерства є Джеймс Бернс, лауреат Пулітцерівської премії, однієї з Найбільш престижних нагород у галузі літератури. Дж. Бернс вперше використав поняття транзакційного лідерства в 1978 році в книзі, присвяченій дослідженню політичних лідерів (Burns, 1978).

Дж. Бернс протиставляв трансформаційних і транзакційних лідерів. Якщо транзакційні лідери домагаються співпраці шляхом встановлення з послідовниками відносин взаємовигідно обміну, то трансформаційні лідери отримують підтримку, надихаючи послідовників прагнути до цілей, які стоять вище їх безпосередніх особистих інтересів (Burns, 1978).

Приблизно в ті ж роки Роберт Хауз (House, 1977) і Бернард Басс (Bass, 1985) розробляли власні теорії лідерства, які були, певним чином, споріднені з теорією Дж. Бернса та Б. Басса.

На противагу теорії Дж. Бернса, який протиставляв трансформаційне і транзакційне лідерство, Б. Басс у своїй теорії виходив з постулату про те, що лідери можуть в один і той же час бути і трансформаційними, і транзакційними (або ні тими, ні іншими) (Bass, 1985).

Відповідно до теорії Б. Басса, існують чотири виміри трансформаційного лідерства (Bass, 1985): ідейний вплив, надихаюче мотивування, інтелектуальне стимулювання й індивідуальний підхід.

Спочатку ці чинники були отримані з інтерв'ю, в яких людей просили описати лідера, який спонукав їх діяти понад їх очікування. Подальший розвиток діагностичного інструментарію дав змогу уточнити ці вимірювання (Bass, 1985; Bass & Riggio, 2005; Burns, 1978).

Хоча незалежність чотирьох чинників була поставлена під сумнів (Avolio et al., 1999; Вусіо, Hackett & Allen, 1995), додаткові дослідження показали, що ці чинники дійсно є самостійними і можуть оцінюватися при тестуванні незалежно один від одного (Воно & Judge, 2004). Трансформаційні лідери, досягаючи чудових результатів разом з послідовниками, можуть використовувати або один, або одночасно кілька із зазначених чинників, які, відповідно до теорії Басса, описані нижче.

Ідейний вплив (поведінковий і особистісний). Суть ідейного впливу полягає в тому, що трансформаційний лідер виступає в якості рольової моделі (зразка для наслідування) для своїх послідовників. Цей чинник, нерідко іменований терміном «харизма», є найбільш важливою (і нерідко – єдино важливою) характеристикою трансформаційного лідерства. Повага до лідера призводить до того, що співробітники ідентифікують його поведінку як правильну і бажану. Як правило, харизматичним лідером стає той, хто наполегливий, енергійний, працьовитий, впевнений, компетентний і успішний (Bass & Riggio, 2005). Поведінка лідера стає етичним і моральним стандартом для оцінки поведінки послідовників.

Харизматичність лідера пов'язана з вірою послідовників у лідера, в його місію і бачення. Також в поняття харизми лідера включені поклоніння підлеглих своєму лідерові, довіру до нього і відданість йому.

Завдяки своїм високим моральним стандартам трансформаційні лідери, як правило, послідовні і справедливі у своїх рішеннях (Bass & Riggio, 2005) і користуються повагою своїх послідовників (Воно & Judge, 2004). За допомогою високоморальної і гідної захоплення поведінки, такі лідери домагаються довіри, поваги та безмежної відданості послідовників (Bass & Riggio, 2005).

Ідейний вплив складається з двох субчинників: 1) «поведінкового впливу» – власне поведінки трансформаційного лідера і 2) «особистісного впливу» – набору характеристик, які приписують лідеру послідовники, спостерігаючи за його поведінкою (Bass & Riggio, 2005). Цей набір характеристик створюється послідовниками в спробах пояснити собі поведінку лідера і, нерідко, містить ряд екстраординарних здібностей і можливостей.

Надихаюче мотивування проявляється у формулюванні чіткої, привабливої і надихаючої для послідовників мети; в уявленні бажаного майбутнього; поясненні яким чином це бажане майбутнє може бути досягнуто; визначенні прикладів для наслідування; встановленні високих стандартів продуктивності; демонстрації рішучості і впевненості (Bass & Avolio, 1990; Bass & Avolio, 1993).

Надихаюче мотивування підвищує командний дух, викликає ентузіазм і підсилює оптимізм у послідовників. Трансформаційні лідери надихають і мотивують своїх співробітників, допомагаючи їм усвідомити сенс і значущість своєї роботи.

Лідери прояснюють очікування підлеглих і залучають їх до побудови бачення майбутнього, що формує загальне, одностайне розуміння бачення і підсилює прихильність послідовників поставленим цілям і актуалізує прагнення їх досягати.

Чітко формулюючи очікування від діяльності, посилюючи впевненість і викликаючи ентузіазм, трансформаційні лідери формують командний дух й індивідуальну мотивацію (Bass & Riggio, 2005; Воно & Judge, 2004).

Формулювання бачення і харизма – концептуально різні чинники, проте було доведено, що надихаюче мотивування сильно корелює з ідейним впливом, і вони часто поєднуються на практиці (Bass, 1998). Ідейний вплив і надихаюче мотивування – настільки

близькі чинники, що, іноді, їх навіть об'єднують в загальний надихаюче-харизматичний (англ. "charismatic-inspirational") фактор (Bass & Riggio, 2005).

Інтелектуальне стимулювання проявляється в посиленні креативності та новаторської поведінки послідовників (Bono & Judge, 2004) за допомогою зміни їх думок і переконань, ставлення до існуючої ситуації та думки про проблему (Bass, 1985: 99).

Трансформаційний лідер спонукає своїх послідовників понад мінімально необхідний рівень обмірковувати ідеї, кидати виклик існуючим ситуаціям і по-іншому дивитися на проблеми (Bass, 1999).

Лідери стимулюють своїх підлеглих діяти інакше і не критикують їх за помилки, що здійснюються в процесі експериментування з новими способами вирішення проблем (Bass & Riggio, 2005). Такий підхід створює атмосферу, що сприяє новаторству, яке створює для організації нові перспективи. Трансформаційні лідери, які застосовують інтелектуальне стимулювання, часто вдаються до використання раціональної аргументації в діалозі з послідовниками (Charbonneau, 2004). Як і інші чинники трансформаційного лідерства, інтелектуальне стимулювання є достовірним предиктором лідерської ефективності (Sadeghi & Pihie, 2012).

Індивідуальний підхід включає в себе турботу і допомогу в задоволенні особистих потреб послідовників, і в цьому він близький до понять «уважність» і «орієнтація на працівників», описаних раніше дослідниками університету штату Огайо і Мічиганського університету (Yukl, 2012). Однак, у моделі Б.Басса, яка базується, переважно, на індивідуальному підході до кожної особистості більше уваги приділяється розвитку послідовників і менше – їх участі в прийнятті рішень (Bass, 1996). Індивідуальний підхід також проявляється в різному ставленні лідера до підлеглих з урахуванням їх потреб і можливостей. Лідер, звертаючи увагу на кожного наступника, фокусується на його індивідуальні досягнення і потреби зростання (Bass & Riggio, 2005).

Лідер по-різному поводить з різними підлеглими, залежно від їх здібностей, можливостей, цілей і потреб. Одному він може дозволити бути більш самостійним, від іншого вимагатиме більшої формалізації робочих завдань, третьому запропонує більш детальний і конструктивний зворотний зв'язок тощо (Bass & Riggio, 2005).

Оскільки індивідуальний підхід вимагає від лідера звертати особливу увагу на особистісне зростання своїх підлеглих і їх потреби, цей чинник часто не випадково поєднується з коучингом і наставництвом. Проведення коучингу індивідуально допомагає лідеру розпізнати унікальні цілі та потреби кожного послідовника (Bono & Judge, 2004).

Висновки

Перехід від «статичних» ситуаційних моделей до «динамічних» інтеракціоністських теорій, які розглядають лідерство як процес взаємодії між лідером і його послідовниками, став прогресивним етапом у розвитку теорій лідерства, зокрема, в соціальній психології.

До найбільш відомих інтеракціоністських теорій відносяться теорія «Лідерство як служіння», а також теорії транзакційного і трансформаційного лідерства. Лідерство як служіння вимагає, щоб лідер ставив мету і потреби організації й послідовників вище своїх власних потреб і бажань. Транзакційне лідерство базується на формальній владі в організації, коли лідер, обіцяючи винагороду, або, погрожуючи покаранням, у межах своїх повноважень, домагається від співробітників виконання поставлених перед ними завдань. У транзакційному процесі лідер і послідовники впливають на поведінку один одного за

допомогою підкріплюючих або караючих стимулів, які «прив'язані» до виконання договірних зобов'язань, причому підкріплюючі стимули є ефективнішими.

Інтеракціоністські теорії не заперечують знань, зібраних дослідниками на попередніх етапах розвитку науки про лідерство. Навпаки, вони враховують і особистісні особливості лідера, і його поведінкові стилі, і ситуаційні чинники та додають до цих компонентів ще одну важливу складову: процес взаємодії лідера і послідовників.

Отже, інтеракціоністські теорії лідерства пропонують дослідникам не лише найсучасніші, а й найбільш системні підходи до вивчення лідерства. Це багатофакторні теорії, які враховують і характер лідера, і його поведінку, і особливості ситуації, і процес взаємодії лідера з послідовниками.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні сучасних теорій лідерства, які найчастіше впроваджуються у практику управління керівниками державних і приватних підприємств і організацій.

Література

1. Avolio, B.J., Bass, B.M., & Jung, D.I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
2. Алифанов, С. (1991). Основные направления анализа лидерства. *Вопросы психологии*, 3, 90-96.
3. Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
4. Bass, Bernard M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York : Free Press; Collier Macmillan
5. Bass, Bernard M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
6. Bass, Bernard M., & Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14.
7. Bass, Bernard M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
8. Bass, Bernard M., & Riggio, R.E. (2005). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Mahwah, N.J : Psychology Press.
9. Bass, Bernard M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. Simon and Schuster.
10. Bem, D.J., & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. *Psychological Review*, 81, 506-520.
11. Blanchard, K.H. (1985). *SL II, a situational approach to managing people*. Escondido, CA : Blanchard Training and Development.
12. Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-683.
13. Bolkan, S., & Goodboy, A.K. (2009). Transformational leadership in the classroom : Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, 36, 296-307.
14. Bono, J.E., & Judge, T.A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *The Journal of Applied Psychology*, 89, 901-910.
15. Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York : Harper & Row.
16. Bycio, P., Hackett, R.D., & Allen, J.S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80, 468-478.

17. Campbell, D.P. (1991). *Manual for the Campbell Leadership Index*. Minneapolis, MN : National Computer Systems.
18. Charbonneau, D. (2004). Influence tactics and perceptions of transformational leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 25, 565-576.
19. Ekvall, G., & Arvonen, J. (1994). Leadership Profiles, Situation and Effectiveness. *Creativity and Innovation Management*, 3, 139-161.
20. Fiedler, Fred E. (1970). *Personality, motivational systems, and behavior of high and low LPC persons* (p. 38). Washington : University of Washington.
21. Fiedler, Fred Edward. (1967). *Theory of Leadership Effectiveness*. New York : McGraw-Hill Inc., US.
22. Ghosh, B. (2000). *Human Resource Development and Management*. New Delhi : Sangam Books Ltd.
23. Greenleaf, R.K. (1970). *The Servant as Leader, The Robert K*. Indianapolis, IN : Greenleaf Center.
24. Greenleaf, R.K., & Spears, L.C. (2012). *Servant Leadership : A Journey Into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New Jersey : Paulist Press.
25. Грудзинская, Е.Ю. (2006). *Эффективное лидерство в управлении человеческими ресурсами с использованием информационных технологий*. Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского.
26. Hemphill, J., & Coons, A. (1957). Development of the leader behavior description and measurement. *Columbus : Business Research, Ohio State University*, 1-18.
27. Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23, 26-34.
28. Hersey, Paul, Blanchard, K.H., & Johnson, D.E. (2012). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources* (10th ed.). Boston : Pearson.
29. House, R.J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 321-339.
30. House, R.J. (1977). A 1976 Theory of Charismatic Leadership. In J.G. Hunt & L.L. Larson (Eds.), *Leadership : The Cutting Edge* (pp. 189–207). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
31. House, R.J. (1996). Path-goal theory of leadership : Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7, 323-352.
32. House, R.J., & Mitchell, T.R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.
33. House, R.J., Shane, S.A., & Herold, D.M. (1996). Rumors of the death of dispositional research are vastly exaggerated. *The Academy of Management Review*, 21, 203-224.
34. Howard, P.J., & Howard, J.M. (1995). The Big Five Quickstart: An Introduction to the Five-Factor Model of Personality for Human Resource Professionals. Retrieved April 13, 2016, from <http://eric.ed.gov/?id=ED384754>
35. Hughes, R.L., Ginnett, R.C., & Curphy, G.J. (2014). *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*. New York : McGraw-Hill Education Limited.
36. Hunter, E.M., Neubert, M.J., Perry, S.J., Witt, L.A., Penney, L.M., & Weinberger, E. (2013). Servant leaders inspire servant followers: Antecedents and outcomes for employees and the organization. *The Leadership Quarterly*, 24, 316-331.
37. Jaramillo, F., Grisaffe, D.B., Chonko, L.B., & Roberts, J.A. (2009). Examining the Impact of Servant Leadership on Sales Force Performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 29, 257-275.
38. Kahn, R.L., & Katz, D. (1968). Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group Dynamics, Research and Theory* (3rd ed.). New York : Harper & Row.

39. Kim, J.-G., & Lee, S.-Y. (2011). Effects of transformational and transactional leadership on employees' creative behaviour: Mediating effects of work motivation and job satisfaction. *Asian Journal of Technology Innovation*, 19, 233-247.
40. Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48, 7-30.
41. Laub, J.A. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument* (Florida Atlantic University). Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida.
42. Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387-423.
43. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R.K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created «Social Climates» *The Journal of Social Psychology*, 10, 269-299.
44. Liden, R.C., Wayne, S.J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161-177.
45. Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
46. Nahavandi, A. (2012). *The Art and Science of Leadership*. New York: Pearson Education.
47. Nelson, D.L., & Quick, J.C. (2012). *Organizational Behavior : Science, The Real World, and You* (8th ed.). Mason, OH: South-Western College Pub.
48. Northouse, P.G. (2015). *Leadership: Theory and Practice* (7th ed.). Los Angeles : SAGE Publications, Inc.
49. Patterson, K.A. (2003). Servant leadership: A theoretical model. Regent University. *Dissertation Abstracts, UMI, 3082719*.
50. Pierce, J.L., & Newstrom, J.W. (2011). *Leaders and the Leadership Process* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
51. Радюк, О.М., Басинская, И.В., & Нехвядович, И.Г. (2016). Теория лидерских качеств и пятифакторная модель личности. *Современные евразийские исследования*, (4), 108-112.
52. Радюк, О.М., Басинская, И.В., & Нехвядович, И.Г. (2017). Основные факторы эффективности в поведенческих теориях лидерства. *Лидерство и менеджмент*, 4(2), 99-107.
53. Радюк, О.М., Басинская, И.В., & Нехвядович, И.Г. (2020). Преимущества и ограничения ситуационных теорий лидерства. *Методи і технології загальної і соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства / Матеріали IV науково-практичної конференції з міжнародною участю (21 травня 2020 року, м. Київ)* (с. 181–184). Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова.
54. Reed, L.L., Vidaver-Cohen, D., & Colwell, S.R. (2011). A New Scale to Measure Executive Servant Leadership: Development, Analysis, and Implications for Research. *Journal of Business Ethics*, 101, 415-434.
55. Роббинз, С.П. (2006). *Основы организационного поведения*. Москва : Вильямс.
56. Rosenbach, W.E., Taylor, R., & Youndt, M.A. (2012). *Contemporary Issues in Leadership* (7th ed.). Boulder : Westview Press.
57. Sadeghi, A., & Pihie, Z.A.L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science*, 3.
58. Шеклтон, В. (2003). *Психология лидерства в бизнесе*. СПб : «Питер».
59. Schneider, B. (1983). Interactional psychology and organizational behavior. *Research in Organizational Behavior*, 5, 1-31.
60. Spears, L.C. (2004). Practicing servant-leadership. *Leader to Leader*, 2004, 7-11.
61. Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25, 35-71.

62. Stone, A. Gregory, Robert F. Russell, & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25, 349-361.
63. Stone, A.G., & Patterson, K. (2005). The History of Leadership Focus. Servant Leadership Research Roundtable. *Unpublished Conference Proceedings*. Available from https://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2005/stone_history. Pdf. Presented at the Virginia Beach, VA. Virginia Beach, VA : Regent University.
64. Tracey, J.B., & Hinkin, T.R. (1994). Transformational leaders in the hospitality industry. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 35, 18-24.
65. Valentine, J.W., & Prater, M. (2011). Instructional, Transformational, and Managerial Leadership and Student Achievement : High School Principals Make a Difference. *NASSP Bulletin*, 95, 5-30.
66. Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York : Wiley.
67. Walumbwa, F.O., Hartnell, C.A., & Oke, A. (2010). Servant leadership, procedural justice climate, service climate, employee attitudes, and organizational citizenship behavior: A cross-level investigation. *Journal of Applied Psychology*, 95, 517-529.
68. Wood, R.C. (1994). *Organizational Behaviour for Hospitality Management*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
69. Woodruff, T.R. (2004). *Executive pastors' perception of leadership and management competencies needed for local church administration* (The Southern Baptist Theological Seminary). The Southern Baptist Theological Seminary.
70. Yukl, G.A. (2012). *Leadership in Organizations* (8th ed.). New York : Pearson Education.

References

1. Avolio, B.J., Bass, B.M., & Jung, D.I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
2. Alifanov, S. (1991). Osnovnye napravleniya analiza liderstva [The main directions of leadership analysis]. *Voprosy Psichologii*, 3, 90-96 [in Russian].
3. Bass, B.M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
4. Bass, Bernard M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York : Free Press; Collier Macmillan.
5. Bass, Bernard M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
6. Bass, Bernard M., & Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14.
7. Bass, Bernard M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
8. Bass, Bernard M., & Riggio, R.E. (2005). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Mahwah, N.J : Psychology Press.
9. Bass, Bernard M., & Stogdill, R.M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. Simon and Schuster.
10. Bem, D.J., & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. *Psychological Review*, 81, 506-520.
11. Blanchard, K.H. (1985). *SL II, a situational approach to managing people*. Escondido, CA : Blanchard Training and Development.
12. Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-683.
13. Bolkan, S., & Goodboy, A.K. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, 36, 296-307.

14. Bono, J.E., & Judge, T.A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *The Journal of Applied Psychology*, 89, 901-910.
15. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York : Harper & Row.
16. Bycio, P., Hackett, R.D., & Allen, J.S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80, 468-478.
17. Campbell, D. (1991). *Manual for the Campbell Leadership Index*. Minneapolis, MN : National Computer Systems.
18. Charbonneau, D. (2004). Influence tactics and perceptions of transformational leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 25, 565-576.
19. Ekvall, G., & Arvonen, J. (1994). Leadership Profiles, Situation and Effectiveness. *Creativity and Innovation Management*, 3, 139-161.
20. Fiedler, Fred E. (1970). *Personality, motivational systems, and behavior of high and low LPC persons* (p. 38). Washington: University of Washington.
21. Fiedler, Fred Edward. (1967). *Theory of Leadership Effectiveness*. New York : McGraw-Hill Inc., US.
22. Ghosh, B. (2000). *Human Resource Development and Management*. New Delhi : Sangam Books Ltd.
23. Greenleaf, R.K. (1970). *The Servant as Leader, The Robert K*. Indianapolis, IN : Greenleaf Center.
24. Greenleaf, R.K., & Spears, L.C. (2012). *Servant Leadership: A Journey Into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New Jersey : Paulist Press.
25. Grudzinskaja, E.Ju. (2006). *Effektivnoe liderstvo v upravlenii chelovecheskimi resursami s ispol'zovaniem informacionnyh tehnologij [Effective leadership in human resource management using information technology]*. Nizhnij Novgorod : Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N.I. Lobachevskogo [in Russian].
26. Hemphill, J., & Coons, A. (1957). Development of the leader behavior description and measurement. *Columbus: Business Research, Ohio State University*, 1-18.
27. Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23, 26-34.
28. Hersey, Paul, Blanchard, K.H., & Johnson, D.E. (2012). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources* (10th ed.). Boston : Pearson.
29. House, R.J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 321-339.
30. House, R.J. (1977). A 1976 Theory of Charismatic Leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The Cutting Edge* (pp. 189–207). Carbondale, IL : Southern Illinois University Press.
31. House, R.J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7, 323-352.
32. House, R.J., & Mitchell, T.R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.
33. House, R.J., Shane, S.A., & Herold, D.M. (1996). Rumors of the death of dispositional research are vastly exaggerated. *The Academy of Management Review*, 21, 203-224.
34. Howard, P.J., & Howard, J.M. (1995). The Big Five Quickstart: An Introduction to the Five-Factor Model of Personality for Human Resource Professionals. Retrieved April 13, 2016, from <http://eric.ed.gov/?id=ED384754>

35. Hughes, R.L., Ginnett, R.C., & Curphy, G.J. (2014). *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*. New York : McGraw-Hill Education Limited.
36. Hunter, E.M., Neubert, M.J., Perry, S.J., Witt, L.A., Penney, L.M., & Weinberger, E. (2013). Servant leaders inspire servant followers: Antecedents and outcomes for employees and the organization. *The Leadership Quarterly*, 24, 316-331.
37. Jaramillo, F., Grisaffe, D.B., Chonko, L.B., & Roberts, J.A. (2009). Examining the Impact of Servant Leadership on Sales Force Performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 29, 257-275.
38. Kahn, R.L., & Katz, D. (1968). Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group Dynamics, Research and Theory* (3rd ed.). New York : Harper & Row.
39. Kim, J.-G., & Lee, S.-Y. (2011). Effects of transformational and transactional leadership on employees' creative behaviour: Mediating effects of work motivation and job satisfaction. *Asian Journal of Technology Innovation*, 19, 233-247.
40. Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48, 7-30.
41. Laub, J.A. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument* (Florida Atlantic University). Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida.
42. Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387-423.
43. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R.K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates." *The Journal of Social Psychology*, 10, 269-299.
44. Liden, R.C., Wayne, S.J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161-177.
45. Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
46. Nahavandi, A. (2012). *The Art and Science of Leadership*. New York: Pearson Education.
47. Nelson, D.L., & Quick, J.C. (2012). *Organizational Behavior: Science, The Real World, and You* (8th ed.). Mason, OH: South-Western College Pub.
48. Northouse, P.G. (2015). *Leadership: Theory and Practice* (7th ed.). Los Angeles : SAGE Publications, Inc.
49. Patterson, K.A. (2003). Servant leadership: A theoretical model. Regent University. *Dissertation Abstracts, UMI, 3082719*.
50. Pierce, J.L., & Newstrom, J.W. (2011). *Leaders and the Leadership Process* (6th ed.). New York : McGraw-Hill.
51. Radyuk, O.M., Basinskaya, I.V., & Nehvjadovich, I.G. (2016). Teorija liderских kachestv i pjatifaktornaja model' lichnosti [Leadership theory and the five-factor personality model]. *Sovremennye evrazijskie issledovanija*, (4), 108-112 [in Russian].
52. Radyuk, O.M., Basinskaya, I.V., & Nehvjadovich, I.G. (2017). Osnovnye faktory jeffektivnosti v povedencheskih teorijah liderstva [The main factors of effectiveness in behavioral leadership theories]. *Liderstvo i menedzhment*, 4(2), 99-107 [in Russian].
53. Radyuk, O.M., Basinskaya, I.V., & Nehvjadovich, I.G. (2020). Preimushhestva i ogranichenija situacionnyh teorij liderstva [Benefits and Limitations of Situational Leadership Theories]. *Metodi i tehnologii zagal'noi i social'noi psihologii ta psihoterapii v umovah suchasnogo*

- suspil'stva/ Materiali IV naukovo-praktichnoï konferencii z mizhnarodnoju uchastju (21 travnja 2020 roku, m. Kiyv) (pp. 181-184). Kiyv : NPU imeni M.P.Dragomanova [in Ukrainian].*
54. Reed, L.L., Vidaver-Cohen, D., & Colwell, S.R. (2011). A New Scale to Measure Executive Servant Leadership: Development, Analysis, and Implications for Research. *Journal of Business Ethics, 101*, 415-434.
 55. Robbinz, S.P. (2006). *Osnovy organizacionnogo povedenija [Fundamentals of Organizational Behavior]*. Moskva : Vil'jams [in Russian].
 56. Rosenbach, W.E., Taylor, R., & Youndt, M.A. (2012). *Contemporary Issues in Leadership* (7th ed.). Boulder: Westview Press.
 57. Sadeghi, A., & Pihie, Z.A.L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science, 3*.
 58. Sheklton, V. (2003). *Psihologija liderstva v biznese [Business leadership psychology]*. SPb. : «Piter» [in Russian].
 59. Schneider, B. (1983). Interactional psychology and organizational behavior. *Research in Organizational Behavior, 5*, 1-31.
 60. Spears, L.C. (2004). Practicing servant-leadership. *Leader to Leader, 2004*, 7-11.
 61. Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology, 25*, 35-71.
 62. Stone, A. Gregory, Robert F. Russell, & Kathleen Patterson. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal, 25*, 349-361.
 63. Stone, A.G., & Patterson, K. (2005). The History of Leadership Focus. Servant Leadership Research Roundtable. *Unpublished Conference Proceedings*. Available from https://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2005/stone_history.pdf. Presented at the Virginia Beach, VA. Virginia Beach, VA : Regent University.
 64. Tracey, J.B., & Hinkin, T.R. (1994). Transformational leaders in the hospitality industry. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 35*, 18-24.
 65. Valentine, J.W., & Prater, M. (2011). Instructional, Transformational, and Managerial Leadership and Student Achievement: High School Principals Make a Difference. *NASSP Bulletin, 95*, 5-30.
 66. Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York : Wiley.
 67. Walumbwa, F.O., Hartnell, C.A., & Oke, A. (2010). Servant leadership, procedural justice climate, service climate, employee attitudes, and organizational citizenship behavior: A cross-level investigation. *Journal of Applied Psychology, 95*, 517-529.
 68. Wood, R.C. (1994). *Organizational Behaviour for Hospitality Management*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
 69. Woodruff, T.R. (2004). *Executive pastors' perception of leadership and management competencies needed for local church administration* (The Southern Baptist Theological Seminary). The Southern Baptist Theological Seminary.
 70. Yukl, G.A. (2012). *Leadership in Organizations* (8th ed.). New York : Pearson Education.

SITUATIONAL AND INTERACTIONIST LEADERSHIP THEORIES**Irina Basinskaya****Lecturer of the Department of the Social Work and Rehabilitation**

Belarusian State University

4, Nezavisimosti Avenu, Minsk, Belarus 220030

3075007@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9640-2933>**Oleg Radyuk****PhD in Biochemistry & Psychiatry, Associate Professor, Independent Researcher**Individual Entrepreneur (www.stress.by)

Post office box 67, Minsk-134, Belarus, 220134

6311141@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2888-9238>**Iryna Nekhviadovich****Master of Psychology, Head of HR Development Department**

Belarusian State University

4, Nezavisimosti Avenu, Minsk, Belarus, 220030

nehvyadovich@bsu.by, <https://orcid.org/0000-0003-0900-2750>**Abstract**

There are four main stages in the development of approaches to the study of leadership qualities: 1) the theory of leadership qualities, 2) behavioural theories of leadership, 3) situational theories of leadership, 4) interactionist theories of leadership. This article is devoted to the theories of the third and fourth stages of development of leadership theories in social psychology. The purpose of the study is a theoretical analysis of situational and interactionist theories of leadership. The objectives of the study were: in the theoretical analysis of approaches to the study of leadership qualities; in identifying specific features of situational and interactionist leadership theory. To identify the essence of situational and interactionist approaches to the study of leadership qualities were used methods of theoretical research: analysis of psychological literature; comparison, generalization and systematization of the received information. It is shown that, in comparison with behavioural models of leadership, situational theories are certainly progressive, because they take into account not only the behaviour of the leader but also the context in which the leader influences the follower. However, they have their limitations. A common shortcoming of all situational theories is ignoring the behaviour of followers, who are seen as passive objects rather than as active subjects of socio-psychological interaction. A common shortcoming of all situational theories is ignoring the behaviour of followers, to whom situational theories of leadership are treated as passive objects rather than active subjects. Attempts by researchers to correct this omission have led to the emergence of interactionist theories of leadership. The transition from static situational models to dynamic interactionist theories, which view leadership as a process of interaction between a leader and his followers, was the next progressive stage in the development of leadership theories. Interactionist theories do not deny the knowledge gathered by researchers in the previous stages of development of the science of leadership. On the contrary, they take into account the personal characteristics of the leader, and his behavioural styles, and situational factors - but add to these components another important component: the process of interaction between the leader and followers. Thus, interactionist theories of leadership offer researchers not only the most modern, but also the most complete approaches to the study of leadership. These are multifactorial theories that take into account the character of the leader, and his behaviour, and the peculiarities of the situation, and the process of interaction of the leader with followers.

Keywords: theories of leadership qualities, behavioural theories of leadership, situational theories of leadership, interactionist theories of leadership, transformational leadership.

*Подано 18.08.2020**Рекомендовано до друку 03.09.2020*

PSYCHOTHERAPY TREATMENT OF NEGATIVE EMOTIONAL EXPERIENCES OF ADULTS WITH THE TECHNIQUE “INTERIORIZATION AND EXTERIORIZATION OF THE FOCUS OF ATTENTION”

Daria Bessonova

Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy

National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

bessonova.dariya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6722-7662>

Svitlana Stavvytska

Doctor of Sciences in Psychology, Professor,

Head of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy

National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

stavics@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0800-0876>

Abstract

The paper is devoted to the analysis of the peculiarities of the use of the psychotherapy technique of internalization and exteriorization of the focus of attention in the treatment of negative emotional experiences of adults. Negative emotional experiences are mental conditions of the individual that affect his self-esteem, assertiveness, and features of most mental processes. Negative emotional experiences, from which a person is not freed, can inhibit his personal development, form an inferiority complex, can be the cause of increased aggression or anxiety, can develop neurotic states. Psychotherapy treatment of negative emotional experiences is a difficult and unpleasant process for the client, which requires his conscious focus on overcoming such experiences, as well as high qualification and thorough professional skills of a psychotherapist. In this paper, as a psychotherapeutic intervention, a modified technique of "internalization and exteriorization of attention" is tested, which is based on the techniques of trauma-focused therapy, exposure-based techniques in cognitive behavioral therapy, and EMDR (Eye movement desensitization and reprocessing). The proposed technique of internalization and exteriorization of the focus of attention in psychotherapy treatment of negative emotional experiences is based on an alternating focus on negative experience (internalization of attention) and the actual external environment (exteriorization of attention) at equal intervals. Important here is the rhythm of processing emotional experiences and conscious control over their course. According to the results of the paper, the introduction of the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention has improved the emotional state of the individuals: increased self-confidence, decreased fear of the future and anxiety, improved a positive trend of mood swings. The studied technique is quite narrowly focused on the processing of negative emotional experiences, but it was found that in the process of psychotherapy treatment also has a positive effect on the overall emotional state of the individuals.

Keywords: negative emotional experiences, psychotherapy treatment of negative emotional experiences, a technique of internalization and exteriorization of the focus of attention, cognitive behavioral therapy.

Introduction

People experience situations that are undesirable for them in different ways, depending on the peculiarities of their perception, stress resistance and inner readiness for life circumstances. Unpleasant memories that produce negative emotional experiences can accompany a person throughout life. Feelings of guilt, shame, resentment, frustration, longing, anxiety or fear affect the general emotional state of the person, his attitude to himself, his assertiveness and ability to enter and support close personal relationships and successful types (forms) of social interaction.

The scientific community pays considerable attention to the study of person's negative emotional experiences in terms of their identification (correlation) with other mental processes and states (Vekker, 1998), on the structure of experiences and their impact on various systems of the person (Izard, 2000).

Negative emotional experiences as a result of past psychological trauma have been studied for more than a century by foreign experts (Freud, 2012; Marcher & Fich, 2007). In the context of psychotherapeutic interventions of negative emotional experiences related to past events, the works of such scientists are known – Antsupov & Baklanovsky, 2006; Bondyрева, 2007; Briere & Scott, 2015; Westbrook & Kennerley, 2014; Leuner, 1996; Malkina-Pyh, 2005; Perls, 2004; Beck, 2005; Ellis & Dryden, 1997; Shapiro, 2017 and others.

Domestic scientific research on the provision of psychological assistance to people with psychosomatic disorders (Kolesnichenko, 2019), the occurrence of which is associated with certain psychogenic factors (Ulko, 2020), with the experience of psychological trauma, features of emotional response to traumatic situations and events (Stavytska, Stavytsky & Ulko, 2019).

Psychotherapy of negative emotional experiences is aimed primarily at reintegrating traumatic experiences and desensitizing negative emotions that bother the client. The purpose of psychotherapeutic interventions, in this case, is to assimilate the memories that cause negative emotional experiences at present moment. This allows the client to get rid of emotional suffering and actively, consciously and responsibly engage in the present life.

In the process of psychotherapy treatment with clients, the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention was used to process negative emotional experiences. This technique is modified from the grounding technique in trauma-focused therapy, EMDR (Eye movement desensitization and reprocessing) and exposure-based techniques in cognitive behavioral therapy.

The proposed modified technique of internalization and exteriorization of the focus of attention in psychotherapy of person's negative emotional experiences is based on alternating focus of attention on negative emotional experience (internalization of attention) and the present external environment (exteriorization of attention).

To integrate any traumatic experience, it is necessary to re-experience the past situation with awareness of the negative experiences or emotions that accompanied it. The main thing here is the rhythm of re-experience, where immersion in negative experience is systematically and consistently replaced by awareness of the present moment, which allows a person to stop reproducing negative emotional experience and release from it.

In the proposed technique, a client does not immerse himself in the negative experience completely (as in trauma-focused therapy and exposure-based techniques in cognitive-behavioral therapy) and does not keep focus of attention on negative experiences and stimuli of the present environment at the same time, as in EMDR. Person alternately focuses several times (individual rhythmic) on the negative emotional experience and the present external environment. In this case, there is an alternate concentration of attention with a focus on a particular object of the present environment or a negative experience from 3 to 15 seconds (individual interval). The technique of internalization and exteriorization of the focus of attention along with the diagnostic work used in 1 (one) therapeutic session separately for each study participant.

The purpose of the research is to carry out a theoretical substantiation and an empirical study of the effectiveness of the application of the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention in the psychotherapy treatment of negative emotional experiences of adults. **Objectives** of the study: 1) to theoretically substantiate the essence of a person's negative emotional experiences; 2) to analyze the standardized techniques used in cognitive behavioral therapy in the treatment of negative emotional experiences of adults; 3) to present a modified technique of internalization and exteriorization of the focus of attention; 4) to highlight the empirical results of the study of the influence of the modified technique of internalization and exteriorization of the focus of attention in the psychotherapy treatment of negative emotional experiences.

Research methods and techniques

The empirical study involved 40 people aged 22 to 50 who sought psychological help for experiencing negative emotions and mental states caused by past critical traumatic events. The formative stage of the study was conducted for 20 people from the general sample who agreed to participate in psychotherapeutic treatment. For empirical research, we have selected methods aimed at diagnosing negative emotional experiences: the method of "A&D" (anxiety and depression) (Karelin, 2007); method "Assessment Interview"; methods of mathematical statistics for quantitative processing of the obtained results.

Below we will focus on a brief description of each of the selected methods for determining the level and characteristics of experiencing negative mental states with which clients have applied.

Methodology "A&D". The application of this technique allowed to assess the general states of anxiety and depression in grades – positive mental states, satisfactory mental states, borderline mental states, negative (anxious or depressed) mental states.

At the stage of ascertaining research (immediately before introduction of psychotherapeutic treatment of technique of internalization and exteriorization of the focus of attention) and during psychotherapeutic session (formative stage of research) also assessment Interview was used which included specification of inquiry of the client concerning definition of the reasons, kinds and features of negative emotional experiences; concretization of the peculiarities of the experienced psychotraumatic experience and related negative emotional experiences in the structure of negative mental states. The identified emotions were evaluated by from 1 to 10 points (1 – a slight experience, 10 – a very intense negative experience of emotion). The points were divided into three groups: high level of intensity of experience (acute experience) – 7-10 points; average level of intensity of experience (experience is disturbing, although not acute) – 4-6 points; moderate level of intensity of experience (barely perceptible experience) – 1-3 points.

At the formative stage of the study, the client on the session with a psychologist-psychotherapist describes the emotional experiences that concern him. That helps to focus the

client's attention on this negative emotional experience, which is relevant at the time of the session. If it is difficult for the client to identify the negative emotional experience, the psychotherapist directs the client to evoke images related to the traumatic situation, or to recall the bodily feelings and emotions he experienced in the psycho-traumatic situation.

Psychologist-psychotherapist leads the client, giving him commands to internalize the focus on the emotional experience for 3-15 seconds, and then to exteriorize the focus on the environment (objects that surround at the present time: table, window, floor, switch, laptop, etc.) for 3-15 seconds with the condition of conscious perception of each of the objects. The process repeats until the negative emotional experience subsides.

On average, different clients need from 10 to 30 minutes to process one negative emotional experience with the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention. Time of processing depends on the intensity of the negative emotional experience or the traumatic situation for the human psyche. In some cases, the negative emotional experience does not subside in 1 psychotherapy session, although its processing significantly reduces its intensity. Additional sessions with a certain emotional experience were held for such clients. In general, the psychotherapy session ends with a re-diagnosis of the presence or absence of negative emotional experience of the client, with whom the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention was carried out. Based on the assessment interview, the client re-evaluates the intensity of the emotional experience.

Discussion results

Emotions and mental states are infused into the behavior, the assertiveness of the person, the particularity of his social contacts and the interruption of large mental processes. The influence of emotions on the formation of value-semantic and motivational spheres of personality is also important.

Izard K. E. determines the influence of emotions on various systems of the individual, such as: consciousness, perception, cognitive processes, organization of actions. The complex of experiences of a person determines his mental state in general. Also, the dependence of the development of the internal mental structures of man on what emotional states he has is emphasized (Izard, 2000). For example, in a state of anxiety, it is difficult to concentrate or remember, and irritability can affect creativity or the quality of thinking in the present situation.

Most often, the emotional reaction becomes a psychological problem when a person experiences negative emotions not in relation to current circumstances, but as if carrying the "burden" of past experience (Poviakel & Zaychikova, 2012). Accordingly, person is not able to independently realize its transience and release from its negative impact on current life. Therefore, psychotherapeutic interventions of negative emotional experiences are used in treatment of emotional experiences of tough past situation that person could not live through and integrate.

Another aspect of the analyzed problem may be the modeling by the person of an undesirable future under the influence of past negative emotional experiences that have not been integrated and perceived by the individual as the past. This can be expressed in unreasonable feelings of anxiety about the future or the feeling that "something bad will happen". Also, there may be even periodic "falling" into depressive states, especially when the situation of past negative emotional experience and accompanying experiences is periodically updated (for example, meeting with the person who was the cause of such experiences; the need to repeat or even periodically visit those places where traumatic events took place, etc.). In particular, today such a situation is quite

relevant for migrants from the East of Ukraine, when they hear about such events from the media or visit relatives (grandparents) who remained in the occupied territories.

We will analyze the results of the study by the method of A&D, which measures chronic and/or habitual mental states of the person, less focusing on current mood states. The application of this technique allowed to assess the general states of anxiety and depression and their dynamics in the process of psychotherapy treatment (see table 1 and table 2).

Table 1

Dynamics of anxiety indicators in the experimental group according to the A&D method before and after the use of the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention (in %), n = 20

Mental states	Before	After	Dynamics indicators	Values of coefficients
Positive mental states	25	40	+15	$x \geq 1.28$
Satisfactory mental states	25	35	+10	$-1.28 \leq x \leq 1.28$
Boundary mental states	15	0	-15	$x \leq -5.6$
Anxiety	35	25	-10	$-5.6 \leq x \leq -1.28$

In general, in the process of the ascertaining stage of the study it was found that half of the test subjects (50%) experienced negative emotional experiences (35% – anxiety, 15% – borderline mental states). Another 50% of test subjects – 25% respectively, have positive and satisfactory mental states. Negative (anxiety) and borderline mental states can signal the development of GAD (generalized anxiety disorder). One of the features of this disorder is that a person is constantly worried about the future, about possible dangers, diseases, problems and catastrophes that could potentially occur in his life or the lives of his relatives (Borkovec & Hazlett-Stevens & Diaz, 1999). Having a GAD, a person can live in the captivity of terrible scenarios of the future, hesitation in making decisions in the present and solving current issues of his life (Marker & Aylward, 2017).

After the intervention of negative emotional experiences with the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention, the percentage of test subjects in positive mental states ($x \geq 1.28$) and satisfactory mental states ($-1.28 \leq x \leq 1.28$) increased by 15% and 10% respectively. Indicators of borderline mental states ($x \leq -5.6$) and anxiety indicators ($-5.6 \leq x \leq -1.28$), on the contrary, decreased by 15% and 10% respectively.

For visualization, the results of the study are presented in figure 1 (*exteriorization and internalization of the focus of attention).

Quite often anxiety has a comorbidity with depressive states. The connection between anxiety and depression is due to the fact that constant anxiety exhausts and weakens a person, deprives him of the strength to productively solve current issues. This leads to a closed cycle “depressive thinking - depressive behavior - accumulation of problems - depressive states due to accumulation of problems - depressive thinking” (Beck, J., 2010).

Below in the table 2 presents indicators of various mental states, in particular, depression according to the method of A&D.

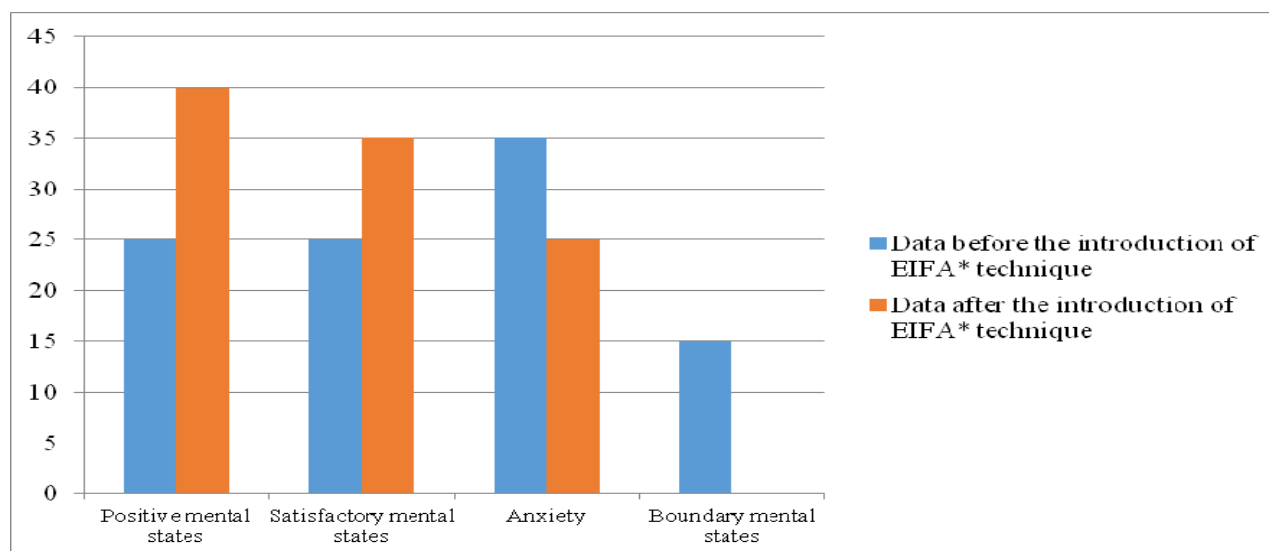


Figure 1. Dynamics of quantitative indicators of mental states of the studied experimental group before and after psychotherapeutic interventions with the technique of exteriorization and internalization of the focus of attention (according to the method of A&D, anxiety).

Table 2

Dynamics of depression indicators in the experimental group according to the A&D method before and after the use of the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention (in %), n = 20

Mental states	Before	After	Dynamics indicators	Values of coefficients
Positive mental states	20	20	0	$x \geq 1.28$
Satisfactory mental states	10	45	+35	$-1.28 \leq x \leq 1.28$
Boundary mental states	35	10	-25%	$x \leq -5.6$
Depression	35	25	-10	$-5.6 \leq x \leq -1.28$

At the ascertaining stage, only 30% of test subjects did not have pronounced negative experiences (20% positive mental states, 10% satisfactory mental states). The vast majority of test subjects (70%) had negative emotional experiences (35% – borderline mental states, 35% – depression).

In addition to depressed mood, depression has a number of other symptoms. Such symptoms include: change in appetite, sleep disturbance, psychomotor arousal or inhibition, decreased energy potential, feelings of inferiority or guilt, impaired concentration, suicidal thoughts and more.

Perceptions, interpretations and recollections of events can be distorted, so people with depression are more likely to interpret any information negatively and to see the future in pessimistic tones (Westbrook, Kennerley & Kirk, 2014).

After the psychotherapeutic treatment with the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention, the percentage of test subjects within satisfactory mental states ($-1.28 \leq x \leq 1.28$) increased by 35%. The rate of borderline mental states decreased in 25% of test subjects ($x \leq -5.6$) and the rate of depression decreased in 10% of test subjects ($-5.6 \leq x \leq -1.28$). Thus, in a significant part of test subjects borderline and depressive states have changed to satisfactory mental states.

For visualization, the results of the study are presented in figure 2. (*exteriorization and internalization of the focus of attention).

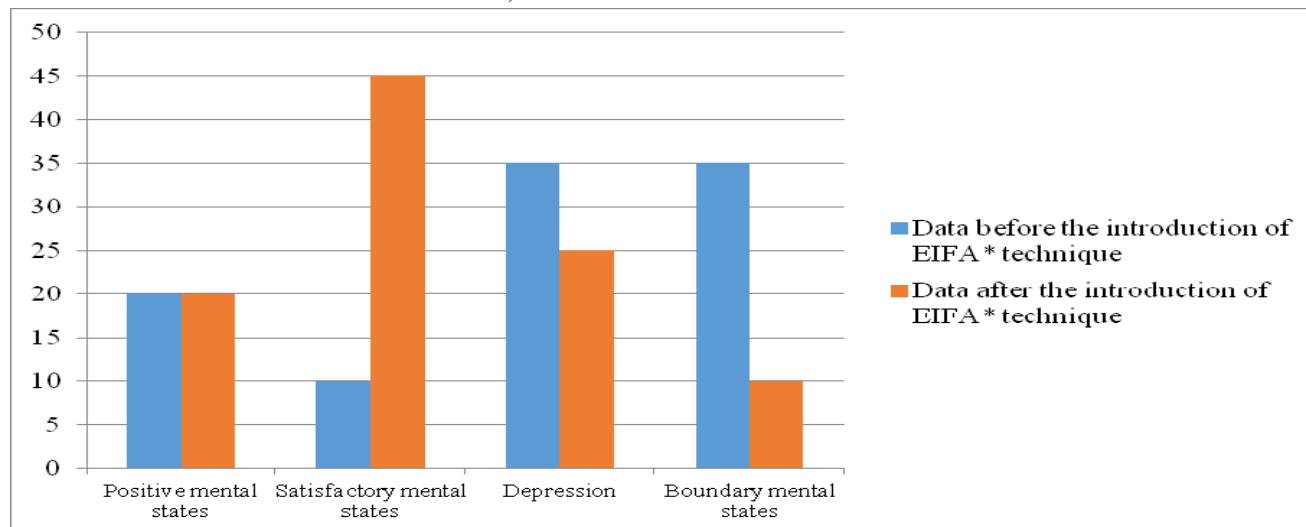


Figure 2. Dynamics of quantitative indicators of mental states of the studied experimental group before and after psychotherapeutic interventions with the technique of exteriorization and internalization of the focus of attention (A&D method, depression)

Thus, according to the results of the formative stage of the study in the process of psychotherapeutic intervention, not only the indicators of anxiety decreased, but also the indicators of the manifestation of depressive states.

Comparison of the obtained indicators by the method of assessment interview showed that before the use of the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention in 75% of test subjects negative mental states reached a high level of intensity, another 15% had a medium level of experience and 10% moderate the level of intensity of experiences.

According to the results of the formative stage of the study, it was found that after the introduction of the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention in all participants of psychotherapeutic treatment the emotional state generally improved: in 80% of test subjects it acquired a moderate level of intensity and in 20% the average level of intensity. The redistribution of indicators was due to a decrease in the percentage of subjects with a high level of intensity of negative experiences.

Based on the analysis of the results of re-diagnosis by all methods, a conclusion was made about the effectiveness of the proposed technique of internalization and exteriorization of the focus of attention in the psychotherapy treatment of negative emotional experiences of adults.

Thus, as shown by the results of the study, the quantitative indicators of experiencing negative emotional states of the test subjects of the experimental group were significantly reduced or disappeared altogether. Clients, in the process of mastering the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention, have learned to cope with such negative mental states or consciously control their course, which ensured more successful adaptive behavior.

Conclusions

Theoretical analysis of the problem showed that negative emotional experiences from which a person is not freed, can inhibit personal development, form a complex of inferiority, be the cause of increased aggression, depression or anxiety, or develop into neurotic states. In addition, negative experiences have an impact on personal motivation, behavior and characteristics of social

interaction. Therefore, psychotherapy practice faces the task of freeing clients from both current negative emotional experiences and memories that cause these experiences.

Emotional load and the peculiarity of the psychotherapeutic process requires from the client a conscious effort and focus on the successful solution of a psychological problem, and from a practicing psychologist-psychotherapist requires high qualification, thorough professional skills and a wide arsenal of proper techniques.

To reduce the level of negative personal experiences caused by memories of past traumatic events, we used a modified version of the psychotherapeutic technique of internalization and exteriorization of the focus of attention, based on techniques of trauma-focused therapy, exposure-based techniques in cognitive-behavioral therapy and EMDR.

At the confirmatory stage of the study, it was found that half of the test subjects had anxiety states, depressive states, or borderline mental states associated with specific problems in social, professional, and interpersonal relationships. The psychophysiological condition of the test subjects can be characterized by the following symptoms: anxiety, hypothyria, irritability, insecurity, muscle tension, fatigue, sleep disorders. Also, one of the features of anxiety is a constant worry about the future and the possible dangers that can potentially occur in life; depressive states - depressive ruminations and "depressive" behavior.

At the formative stage of the study it was found that as a result of using the technique of internalization and exteriorization of the focus of attention for psychotherapy treatment of negative emotional experiences in more than half of the experimental group improved general emotional state, decreased anxiety and depressed mood, restored self-confidence, which ensured successful adaptive behavior.

Prospects for further research are to test the effectiveness of the proposed technique of internalization and exteriorization of the focus in the psychotherapy of negative experiences of adulthood in a wider sample of subjects.

Literature

1. Анцупов, А.Я., & Баклановский, С.В. (2006). *Конфликтология в схемах и комментариях*. Санкт-Петербург : Питер.
2. *Большой психологический словарь* (2003). Под ред. Мещерякова, Б.Г., & Зинченко, В.П. Москва : Прайм-еврознак.
3. Бондырева, С.К. (2007). *Переживание (психология, социология, семантика): учеб. пособие*. Москва : Издательство Московского психолого-социального института.
4. Брієр, Д., & Скотт, К. (2015). *Основи травмофокусованої терапії*. Львів : Свічадо.
5. Веккер, Л.М. (1998). *Психика и реальность: единая теория психических процессов*. Москва : Смысл. Режим доступу: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6487/6508#contents>
6. Вестбрук, Д., & Кеннерлі, Г. (2014). *Вступ у когнітивно-поведінкову терапію*. Львів : Свічадо.
7. Гофман, А. (2017). *EMDR Терапія наслідків психотравми, практичний посібник*. Львів : Свічадо.
8. Изард, К.Э. (2000). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург : Питер.
9. Карелин, А. (2007). *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва : Эксмо, 35-36.
10. Колесніченко, Л.А. (2019). Особливості надання психологічної допомоги особам з психосоматичними розладами. *Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи: матеріали доповідей учасників II Всеукраїнського Конгресу із соціальної психології*. Київ.

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, С. 165-167. Режим доступу: <http://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/Theses-UCSP2019.pdf>

11. Лейнер, Х. (1996). *Кататимное переживание образов. Основная ступень: Введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву*. Москва : Эйдос.
12. Малкина-Пых, И.Г. (2005). *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. Москва : Эксмо. 960.
13. Маркер, К., & Ейлворд, Е. (2017). *Генералізований тривожний розлад*. Львів : Свічадо.
14. Перлз, Ф., Хефферлин, Р., & Гудмэн, П. (2004). *Практика гештальттерапії*. Перевод Папуша, М.П. Москва : Институт Общегуманитарных Исследований.
15. Пов'якель, Н., & Зайчикова, Т. (2012). Психологічні передумови виникнення стресових реакцій особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 37(61), 189-195. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/26243/1/Poviakel_Zaichykova.pdf
16. Улько, Н.М. (2020). Чинники виникнення психотравми в дорослому віці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА. № 10, 91-95.
17. Beck, J. (2010). *Cognitive Therapy*. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy019>
18. Beck, J. (2005). *Cognitive therapy for Challenging problems*. NY : Guilford press.
19. Borkovec, T., Hazlett-Stevens, H., & Diaz, M. (1999). *The role of positive beliefs about worry in generalized anxiety disorder and its treatment*. Retrieved from [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0879\(199905\)6:2%3C126::AID-CPP193%3E3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:2%3C126::AID-CPP193%3E3.0.CO;2-M)
20. Briere, J. (2013) *Mindfulness, insight and trauma therapy*. In Germer, C., Siegel, R., Fulton, P. *Mindfulness and psychotherapy* (2nd edition). NY : Guilford.
21. Clarke, D., & Beck, A. (2009). *Cognitive therapy of anxiety disorders*. NY : Guilford press.
22. Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The practice of Rational Emotive behavior Therapy*. Second edition. NY : Springer Publishing Company.
23. Freud, S. (2012). *The Basic Writings of Sigmund Freud*. Random House Publishing Group, 922.
24. Hase, M., Balmaceda, U.M., Hase, A., Lehnung, M., Tuman, V., Huchzermeier, C., & Hofmann, A. (2015). *Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy in the treatment of depression: a matched pairs study in an inpatient setting*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/brb3.342>
25. Marcher, L., & Fich, S. (2007). *Body Encyclopedia: A Guide to the Psychological Functions of the Muscular System*. North Atlantic Books.
26. Myers, K., & Davis, M. (2007). Mechanisms of fear extinction. *Molecular Psychiatry*, 12, 120-150.
27. Segal, Z., Williams, J., & Teasdale, J. (2001). *Mindfulness-based Cognitive Therapy for depression*. NY : Guilford press.
28. Shapiro, F. (2017). *Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Therapy, Third Edition: Basic Principles, Protocols, and Procedures*. Guilford Publications. Retrieved from <https://www.guilford.com/books/Eye-Movement-Desensitization-and-Reprocessing-EMDR-Therapy/Francine-Shapiro/9781462532766>
29. Stavytska, S.O., Stavytsky, G.A., & Ulko, N.M. (2019). Overcoming psychoemotional traumatization personality in terms unstable present day. *Український психологічний журнал: збірник наукових праць*. Київ, КНУ імені Тараса Шевченка, 1(11), 204-213.

References

1. Ancupov, A.Ja., & Baklanovskij, S.V. (2006). *Konfliktologija v shemah i kommentarijah* [Conflictology in diagrams and comments]. St. Petersburg : Peter [in Russian].
2. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'* [Big psychological dictionary] (2003). Edited by Meshherjakova, B.G., & Zinchenko, V.P. Moscow : Prajm-evroznak [in Russian].
3. Bondyreva, S.K. (2007). *Perezhivanie (psihologija, sociologija, semantika): ucheb. posobie* [Experiencing (psychology, sociology, semantics): textbook]. Moscow : Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute [in Russian].
4. Briere, J., & Scott, C. (2015). *Osnovy travmofokusovanoi terapii* [Fundamentals of trauma-focused therapy]. Lviv : Svichado [in Ukrainian].
5. Vekker, L.M. (1998). *Psihika i real'nost': edinaja teorija psihicheskikh processov* [Psyche and reality: a unified theory of mental processes]. Moscow : Meaning [in Russian]. Retrieved from <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6487/6508#contents>
6. Westbrook, D., & Kennerley, H. (2014). *Vstup u kohnityvno-povedinkovu terapiuu* [An introduction cognitive-behavioral therapy]. Lviv: Svichado [in Ukrainian].
7. Hofmann, A. (2017). *EMDR Terapiia naslidkiv psykhotravmy, praktychnyi posibnyk* [Therapy of the consequences of psychotrauma, a practical guide]. Lviv : Svichado [in Ukrainian].
8. Izard, K.Je. (2000). *Psihologija jemocij* [Psychology of emotions]. St. Petersburg : Peter [in Russian].
9. Karelin, A. (2007). *Bol'shaja jenciklopedija psihologicheskikh testov* [Great encyclopedia of psychological tests]. – Moscow : Eksmo, 35-36 [in Russian].
10. Kolesnichenko, L.A. (2019). Osoblyvosti nadannia psykhologichnoi dopomohy osobam z psykosomatychnymy rozladamy [Special features of providing psychological assistance to individuals with psychosomatic disorders]. *Social Psychology of the Year: Prospects and Prospects: Materials of the Participants of the II All-Ukrainian Congress on Social Psychology*. Kiev. Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine, P.165-167 [in Ukrainian]. Retrieved from: <http://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/Theses-UCSP2019.pdf>
11. Leuner, H. (1996). *Katatimnoe perezhivanie obrazov. Osnovnaja stupen': Vvedenie v psihoterapiju s ispol'zovaniem tehnik snovidenij najavu* [Catatimic experience of images. Main step: Introduction to psychotherapy using the technique of waking dreams]. Seminar: per. with him. Moscow : Eidos [in Russian].
12. Malkina-Pyh, I.G. (2005). *Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah* [Psychological assistance in crisis situations]. Moscow : Eksmo, 960 [in Russian].
13. Marker, C., & Aylward, A. (2017). *Heneralizovanyi tryvozhnyi rozlad* [Generalization tricky breakdown]. Lviv : Svichado [in Ukrainian].
14. Perls, F., Heflerline, R., & Goodman, P. (2004). *Praktika geshtpl'tterapii* [Practice gesture therapy]. Translated by Papus, M.P. Moscow: Institute of General Humanitarian Research [in Russian].
15. Poviakel, N., & Zaichykova, T. (2012). Psykhologichni peredumovy vynyknennia stresovykh reaktsii osobystosti [Psychological reconsideration and determination of stress reactions of specialness]. *Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 12: Psy`xologichni*

- nauky*`, 37(61), 189-195. Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/26243/1/Poviakel_Zaichykova.pdf [in Ukrainian].
16. Ulko, N.M. (2020). Chynnyky vynyknennia psykhotravmy v dorosloму vitsi [Officials diagnosed with psycho-traumas in an elderly vice]. *Scientific notes of the National University "Ostrozka Academy". Series "Psychology": science journal*. Ostrog : View of the NaUAA. No. 10. 91–95 [in Ukrainian].
 17. Beck, J. (2010). *Cognitive Therapy*. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy019>
 18. Beck, J. (2005). *Cognitive therapy for Challenging problems*. NY : Guilford press.
 19. Borkovec, T., Hazlett-Stevens, H., & Diaz, M. (1999). *The role of positive beliefs about worry in generalized anxiety disorder and its treatment*. Retrieved from [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0879\(199905\)6:2%3C126::AID-CPP193%3E3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:2%3C126::AID-CPP193%3E3.0.CO;2-M)
 20. Briere, J. (2013) *Mindfulness, insight and trauma therapy*. In Germer, C., Siegel, R., Fulton, P. *Mindfulness and psychotherapy* (2nd edition). NY : Guilford.
 21. Clarke, D., & Beck, A. (2009). *Cognitive therapy of anxiety disorders*. NY: Guilford press.
 22. Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The practice of Rational Emotive behavior Therapy*. Second edition. NY : Springer Publishing Company.
 23. Freud, S. (2012). *The Basic Writings of Sigmund Freud*. Random House Publishing Group, 922 [in English].
 24. Hase, M., Balmaceda, U.M., Hase, A., Lehnung, M., Tumani, V., Huchzermeier, C., & Hofmann, A. (2015). *Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy in the treatment of depression: a matched pairs study in an inpatient setting*. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/brb3.342><https://doi.org/10.1002/brb3.342>
 25. Marcher, L., & Fich, S. (2007). *Body Encyclopedia: A Guide to the Psychological Functions of the Muscular System*. North Atlantic Books.
 26. Myers, K., & Davis, M. (2007) *Mechanisms of fear extinction*. *Molecular Psychiatry*, 12, 120-150.
 27. Segal, Z., Williams, J., & Teasdale, J. (2001). *Mindfulness-based Cognitive Therapy for depression*. NY : Guilford press.
 28. Shapiro, F. (2017). *Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Therapy, Third Edition: Basic Principles, Protocols, and Procedures*. Guilford Publications. Retrieved from: <https://www.guilford.com/books/Eye-Movement-Desensitization-and-Reprocessing-EMDR-Therapy/Francine-Shapiro/9781462532766>
 29. Stavyt'ska, S.O., Stavyt'sky, G.A., & Ulko, N.M. (2019). Overcoming psychoemotional traumatization personality in terms unstable present day. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal: zbirnyk naukovykh prats*. Kyiv : Taras Shevchenko National University. 1(11), 204-213 [in English].

ПСИХОТЕРАПІЯ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСОБИСТОСТІ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ ТЕХНІКОЮ ІНТЕРІОРИЗАЦІЇ Й ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЇ ФОКУСУ УВАГИ

Дар'я Бессонова

аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

bessonova.dariya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6722-7662>

Світлана Ставицька

доктор психологічних наук, професор,

завідувачка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

stavics@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0800-0876>

Анотація

Статтю присвячено аналізу особливостей використання техніки інтеріоризації й екстеріоризації фокусу уваги в психотерапії негативних переживань особистості дорослого віку. Негативні переживання відносяться до психічних станів особистості, що впливають на її самооцінку, асертивність та особливості перебігу більшості психічних процесів. Негативні переживання, від яких людина не звільнилась, можуть гальмувати її особистісний розвиток, сформувати комплекс неповноцінності, бути причиною підвищеної агресивності або тривожності, перерости в невротичні стани. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження ефективності застосування техніки інтеріоризації й екстеріоризації фокусу уваги в психотерапії негативних переживань особистості доросло віку. Психотерапія негативних переживань – це важкий і малоприємний процес для клієнта, який потребує від нього усвідомленої зорієнтованості на подолання таких переживань, а також високої кваліфікації і ґрунтовних професійних навичок від практикуючого психолога-психотерапевта. У поданій роботі в якості психотерапевтичної інтервенції випробовується модифікована техніка інтеріоризації й екстеріоризації фокусу уваги, яка базується на техніках травма-фокусованої терапії, експозиції негативних переживань в когнітивно-поведінковій терапії та EMDR (Eye movement desensitization and reprocessing – десенсибілізація та репроцесуалізація за допомогою руху очима). Запропонована техніка інтеріоризації й екстеріоризації фокусу уваги в психотерапії негативних переживань особистості заснована на почерговому фокусуванні на негативному переживанні (інтеріоризація уваги) та на актуальному зовнішньому середовищі (екстеріоризація уваги) в однакових проміжках часу. Важливим тут є (у процесі психотерапії) ритміка обробки переживань та свідомий контроль за їх перебігом. За результатами проведеного дослідження виявлено, що впровадження техніки інтеріоризації й екстеріоризації фокусу уваги покращило емоційний стан досліджуваних: підвищилась впевненість в особистісних ресурсах, знизився страх майбутнього та рівень занепокоєння, також прослідковується позитивна динаміка зміни настрою. Досліджувана техніка є досить вузько спрямованою щодо опрацювання негативних переживань, проте було виявлено, що у процесі психотерапевтичної роботи, також, має місце позитивний вплив на загальний емоційний стан особистості.

Ключові слова: негативні переживання, психотерапія негативних переживань, техніка інтеріоризації й екстеріоризації фокусу уваги, когнітивно-поведінкова терапія.

Подано 18.08.2020

Рекомендовано до друку 03.09.2020

КОГНІТИВНИЙ СТИЛЬ ТА ВЛАСТИВОСТІ УВАГИ ОСОБИСТОСТІ

Тетяна Бушусьва

кандидат психологічних наук, доцент,

професор кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

bushtv2017@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-7512-0037>

Аліна Авер'янова

аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

alina.averyanova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2375-3350>

Анотація

У статті здійснено теоретичний аналіз стану розробленості проблеми зв'язку когнітивно-стильових особливостей особистості та характеристик уваги. *Мета* дослідження полягає у здійсненні теоретичного аналізу взаємозв'язку когнітивно-стильових особливостей особистості та характеристик її уваги. *Завдання* дослідження стосувалися визначення тих властивостей уваги, індивідуальні відмінності у яких зумовлюють когнітивно-стильові особливості особистості; визначення вікових особливостей взаємозв'язку параметрів когнітивних стилів особистості з властивостями її уваги. У статті використано комплекс теоретичних *методів* дослідження: теоретико-методологічний аналіз та моделювання напрямів вивчення презентованої проблеми; аналіз, порівняння, узагальнення та систематизація наукових літературних джерел. Складність на шляху визначення феномену уваги та трактування її сутності полягає в тому, що увага не є психічним процесом, вона не має власного продукту, а є стороною чи характеристикою внутрішньої психічної та зовнішньої практичної активності особистості. Властивості уваги у представників різних когнітивних стилів різняться. Увага та когнітивний стиль пов'язані з процесом переробки інформації. Індивідуальні особливості уваги, які використовуються під час сприймання та обробки інформації, пов'язані з когнітивним стилем. Когнітивний стиль визначається як індивідуально-психологічні особливості пізнавальних процесів, схильність до використання певних способів взаємодії з інформацією. Проаналізовані теоретичні моделі, які показують взаємозв'язок когнітивних процесів та когнітивних стилів. Виявлені особливості когнітивних стилів, що зумовлюють індивідуальні особливості уваги людини. Розкрито зв'язок когнітивних стилів полезалежність-полenezалежність, імпульсивність-рефлексивність, фокусуєчий-скануючий контроль та властивостей уваги (концентрація, стійкість, обсяг, розподіл, перемикування). Визначена вікова специфіка структури взаємозв'язків параметрів когнітивних стилів з властивостями уваги. З'ясовано, що індивідуальні особливості уваги у представників різних когнітивних стилів різняться, що необхідно враховувати в процесі здійснення будь-якої діяльності.

Ключові слова: увага, властивості уваги, індивідуально-психологічні особливості, когнітивний стиль, полезалежність-полenezалежність, імпульсивність-рефлексивність, фокусуєчий-скануючий стиль.

Вступ

На сучасному етапі розвитку суспільства об'єм інформації, яку сприймає людина, надзвичайно зростає. Володіння увагою, виділення важливого та відсторонення від другорядного допомагає орієнтуватися в широкому інформаційному просторі. Увага є важливою частиною процесу пізнання, вона налаштовує людину на активне сприймання. Завдяки увазі інформація, яка в цей момент часу сприймається та осмислюється, набуває особливої ясності та чіткості.

Увага значно залежить від індивідуальних особливостей людини, зокрема, когнітивного стилю. Врахування особливостей когнітивного стилю та їх зв'язку з властивостями уваги сприятиме вдосконаленню ефективності освітньої діяльності та прогнозуванню ефективності професійної діяльності.

Наукова спільнота приділяє велику увагу дослідженню уваги: її природи, властивостей, вікової динаміки розвитку, індивідуальних особливостей (Гиппенрейтер & Романов, 2001; Фаликман, 2006).

Більше ніж піввіковий інтерес до когнітивних стилів в психологічній науці не призвів до цілісного уявлення про їх сутність і роль. Розрізняють декілька підходів до вивчення когнітивних стилів. Серед них два протилежні підходи: аналітичний (в рамках якого розглядаються окремі когнітивні стилі та їх окремі параметри) та структурний підхід (інтегративна тенденція розглядати когнітивні стилі як єдину структуру). Констатують посилення з часом аналітичної тенденції (Беловол, 2007). Спроби визначення різних параметрів когнітивних стилів в якості компонентів загальної структури мають переважно теоретичний характер, а результати емпіричних досліджень суперечливі. Так, досліджуючи зв'язки показників різних когнітивних стилів, М. Холодная виявляла їх на одній вибірці і не виявляла на інших (Холодная, 2004).

Поняття когнітивного стилю визначається з позиції метавиміру та поліmodalності щодо всіх сфер психічної активності особистості: як метавимір відносно всіх властивостей індивідуальності (Либин, 1998), як індивідуальний пізнавальний стиль (Холодная, 2004) та ін. Найчастіше когнітивний стиль ототожнюють зі стилем інтелектуальної переробки і визначають як індивідуально-психологічні особливості пізнавальних процесів, схильність до використання певних способів взаємодії з інформацією, актуалізація індивідуально-специфічної пізнавальної структури особистості, що опосередковує процеси оперування інформацією на усіх рівнях пізнавальної сфери (Либин, 1998).

Не дивлячись на доволі широке вивчення проблематики психологічних феноменів уваги та когнітивного стилю, питання співвідношення цих явищ не набуло достатньої розробки в теоретичному та емпіричному плані.

Мета дослідження - здійснити теоретичний аналіз зв'язку когнітивно-стильових особливостей особистості та характеристик уваги. **Завдання** дослідження: 1) визначити властивості уваги, індивідуальні відмінності у яких зумовлюють когнітивно-стильові особливості; 2) визначити вікову специфіку взаємозв'язків параметрів когнітивних стилів з властивостями уваги.

Методи дослідження

У роботі застосовано комплекс теоретичних методів – теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, аналіз, порівняння та узагальнення даних.

Результати та дискусії

Складність на шляху визначення феномену уваги та трактування її сутності полягає в тому, що увага не є психічним процесом, вона не має власного продукту, а є стороною чи характеристикою внутрішньої психічної та зовнішньої практичної активності особистості. Увага розглядається як спрямованість і зосередженість будь-якої психічної діяльності, від уваги залежить якість цієї діяльності, вона є важливим фактором організації діяльності. Здатність уваги забезпечувати оптимальні умови для здійснення інших психічних процесів зумовлена її функціями. Увага забезпечує відбір інформації, яка надходить відповідно до актуальних потреб суб'єкта, забезпечує вибіркоче зосередження психічної діяльності на одному і тому ж об'єкті чи діяльності, забезпечує активізацію потрібних і гальмування непотрібних в даний момент психічних процесів, а також здійснює регуляцію і контроль протікання діяльності (Гиппенрейтер & Романов, 2001).

В численних дослідженнях когнітивної психології реалізований принципово новий підхід до трактування уваги. В процесі пізнання увага, як і інші пізнавальні функції, займає певне місце і виконує певні функції. Увага визначається як процес ранньої селекції інформації (модель уваги Д. Бродбента, А. Трейсман), як процес пізньої селекції інформації (модель уваги А. і Д. Дейч, Д. Нормана), як творчий апперцептивний синтез інформації (У. Найссер), як внутрішнє розумове зусилля (Д. Канеман) (Фаликман, 2006).

Увага та когнітивний стиль пов'язані з процесом переробки інформації. Індивідуальні особливості переробки інформації проявляються не тільки на рівні пізнавальних процесів, але і мають більш широкий діапазон свого виявлення. Тому у визначенні когнітивних стилів відображені способи взаємодії людини з оточенням, особливості афективної сфери, інтелектуальної сфери, Я-концепції та ін.

На думку Д. Уорделл і Дж. Ройс когнітивні стилі – це стійкі риси, які впливають на спосіб організації когнітивних та афективних процесів. Автори запропонували теоретичну модель, в якій когнітивні стилі розподілили на три групи за критерієм співвідношення когнітивних та афективних компонентів: власне когнітивні стилі, когнітивно-афективні та афективні стилі. В їх класифікації властивості уваги інтерпретуються з позиції когнітивно-афективних стилів. Так, стиль полезалежність-полenezалежність характеризує селективний аспект уваги, просторове сканування (вузьке-широке сканування) – інтенсивність уваги, а швидкість ідей – широту уваги (Wardell & Royce, 1978).

Вагомий внесок у розв'язання проблеми взаємозв'язку когнітивних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення) та стилів був зроблений А. Міллером, який організував когнітивні стилі в певну систему відповідно до етапів обробки інформації. В його системі на рівні перцепції з етапом розпізнавання образу (частина-ціле) співвідноситься когнітивний стиль аналітичність-синтетичність, а з увагою – стиль полезалежність-полenezалежність (Miller, 1987; Kozhevnikov, 2007).

Інший спосіб систематизації когнітивних стилів у контексті обробки інформації запропонував Ч. Носал, який виявив зв'язок між когнітивними стилями та іншими когнітивними функціями, зокрема, процесами переробки інформації та когнітивним

контролем. Відповідно до моделі Ч. Носала, чотири рівні (від простого сприймання до складного прийняття рішень) і чотири способи (від автоматичного кодування даних і до свідомого розподілу ментальних ресурсів) обробки інформації утворюють осі матриці, на яких розміщені когнітивні стилі. Так, в його моделі на рівні перцепції когнітивний стиль полезалежність-полenezалежність відображає структуру поля (ступінь артикульованості пізнавальних образів), фокусуючий-скануючий контроль відображає сканування поля (особливості розподілу уваги), а стиль імпульсивність-рефлексивність відображає характер контролю (здатність до гальмування і регуляції власної активності). Індивідуальна увага людини може бути зумовлена особливостями цих стилів і утворювати досить складну функціональну структуру (Nosal, 1990).

О. Беловол на основі теоретичних даних та емпіричних досліджень пропонує функціонально-структурну модель когнітивних стилів. В цій моделі представлений зв'язок вибірковості уваги з такими когнітивними стилями як гнучкість-ригідність, полезалежність-полenezалежність та діапазон еквівалентності (Беловол, 2007).

Особи із когнітивним стилем полезалежність орієнтуються на зовнішнє видиме поле, їм важко подолати вплив цього поля, їм потрібно багато часу, щоб побачити потрібну деталь в складному зображенні. Полenezалежні особи здатні контролювати вплив зорових вражень за рахунок опори на внутрішні критерії, легко долають вплив видимого поля, швидко знаходять деталь в складному зображенні (Witkin & Asch, 1948). Основним показником когнітивного стилю полезалежність-полenezалежність є час виявлення простої фігури в складній фігурі. Додатковим показником для полюса полезалежності є показник повторного тестування, а для полюса полenezалежності – рівень ментальної енергії, який операціоналізується як здатність концентрувати увагу (Niaz, 1987). Індивідуальні відмінності цих когнітивних стилів Т. Глоберсон вбачає у сформованості контролюючих стратегій, які відповідають за гальмування впливу видимого поля (Globerson, 1983). Ч. Носал пояснює відмінності особливостями організації пам'яті та уваги. Зокрема, полезалежний когнітивний стиль характеризується швидким зникненням слідів короткочасної пам'яті та статичністю станів уваги. Причини полезалежного стилю в незначному об'ємі та темпі обробки інформації, а також в інертності уваги. Під впливом негативних емоцій в інтелектуальній діяльності спостерігаються ефекти, які властиві полезалежному стилю, а саме зростає жорсткість схем пошуку даних та збільшується кількість фіксованих центрацій уваги (Nosal, 1990). Досліджуючи зв'язок когнітивного стилю полезалежність-полenezалежність із здатністю особистості до конструктивної активності в умовах невизначеності, О. Кондрашихина також вказує, що на збільшення кількості центрацій уваги впливають такі фактори як негативні емоції та високий рівень тривоги, що властиве полезалежному стилю (Кондрашихина, 2011).

О. Гусев, О. Михайлова, І. Уточкін досліджували роль когнітивних стилів у вираженості феномену сліпоті до змін у дорослих. Цей феномен визначається як стійка нездатність помічати зміни у сцені, яка сприймається, в умовах короткого переривання її сприймання до того часу, поки на цих змінах не буде сфокусована увага. Виявилося, що у досліджуваних з когнітивним стилем полenezалежність значно краща зосередженість уваги на виконанні основного завдання та більш виражена здатність відволікатися від впливу інтенсивної побічної стимуляції (Гусев, Михайлова & Уточкин, 2012).

М. Guisande вказує на різні напрямки досліджень зв'язку когнітивного стилю полезалежність-полenezалежність з увагою: дослідження зв'язку когнітивного стилю та задач

на спостережливість, дослідження відмінностей осіб із полезалежним та полenezалежним когнітивним стилем в задачах на вибірковість уваги, зв'язок когнітивного стилю з процесом керування просторовою увагою. Емпіричне дослідження показало суттєві відмінності у властивостях уваги у дітей (8-9 років) та підлітків (13-14 років) з когнітивним стилем полезалежність-полenezалежність. У осіб з полenezалежним когнітивним стилем виявився статистично значущий зв'язок зі стійкістю та вибірковістю уваги (Guisande, Páramo, Almeida & Tinajero, 2009).

Когнітивний стиль фокусуєчий-скануючий контроль характеризує індивідуальні особливості розподілу уваги, які проявляються в широті охоплення різних аспектів ситуації, а також у врахуванні її релевантних чи нерелевантних ознак (Gardner, Holzman, Klein, Linton, & Spence, 1959). Спочатку цей стиль мав назву фокусуєчий контроль, оскільки передбачалося, що основним аспектом в поясненні даного конструкту була здатність суб'єкта фокусувати увагу на важливих аспектах ситуації. Але в подальшому було виявлено, що ефекти концентрації уваги пов'язані не стільки з фокусуванням на окремих ознаках ситуації, скільки зі стратегією постійного сканування поля, тому був введений новий термін фокусуєчий-скануючий контроль (діапазон сканування). Особливості когнітивного стилю фокусуєчий-скануючий контроль проявляються у здатності суб'єкта фокусувати та розподіляти увагу, у широті охоплення різних аспектів ситуації, у здатності враховувати релевантні і нерелевантні ознаки ситуації, у ступені деталізації відображення актуальної ситуації, у ступені вираженості тенденції перевіряти свої судження та оцінки, в особливостях сканування зорового поля при наявності чи відсутності виробленого критерію (Nosal, 1990; Холодная, 2004).

Когнітивний стиль фокусуєчий контроль визначається більш обмеженим обсягом уваги, надмірним фокусуванням на певних ознаках, що призводить до значної кількості центрацій на об'єктах. Чим менше центрацій, тим активніше розподіляється увага і менше помилок під час ідентифікації об'єктів. На думку Ф. Хольцмана, ступінь фокусування уваги характеризує частота та кількість центрацій на значимих елементах зображення по відношенню до всього поля. Представники когнітивного стилю скануючий контроль здатні долати ефект центрації (Holzman, 1996). За індивідуальними відмінностями в скануванні лежать два фактори: відмінності в станах уваги (і, відповідно, відмінності в кількості інформації, яка збирається до висловлювання судження) та відмінності в здатності пригнічувати імпульсивну експресію (Gardner & Long, 1962). Схожої думки дотримується і Н. Волкова, аналізуючи когнітивні стилі як інтеріндивідуальні детермінанти рішення сенсорних завдань в умовах перцептивної невизначеності. За даними її дослідження (яке проводилося на вибірці осіб юнацького та дорослого віку) представники когнітивного стилю фокусуєчий контроль в умовах відсутності певного критерію аналізують актуальну ситуацію поверхнево, що зумовлює їх менш точне рішення сенсорних завдань. Перевага осіб з когнітивним стилем скануючий контроль в сенсорній чутливості до завдання виявлення сигналу, зумовлене їх здатністю активно розподіляти увагу на релевантні ознаки стимуляції, одночасно ігноруючи її нерелевантні ознаки, та здатністю до пригнічення автоматичної імпульсивної активності (Волкова, 2018).

М. Холодная, аналізуючи теоретичні напрацювання в межах стильового підходу, вважає, що когнітивний стиль фокусуєчий-скануючий контроль характеризує інтенсивність-екстенсивність уваги (Холодная, 2004).

І. Шкуратова описує полюс скануючого контролю як здібність до розподілу уваги на велику кількість об'єктів та вміння фіксувати релевантну інформацію, а полюс фокусуємого контролю – як обмеженість обсягу інформації, що обробляється та виділення видимих, виражених ознак, які не обов'язково будуть релевантними. Авторка вказує, що цей когнітивний стиль може зумовлювати такі властивості уваги людини як обсяг уваги і характеристики вибірковості (Шкуратова, 1994).

О. Митроченко зазначає, що такі характеристики уваги як швидкість, стійкість та дистрибуція (розподіл та перемикання) є стилістично зумовленими. Провівши емпіричне дослідження стилістичних особливостей уваги студентів, вона виявила дві групи студентів, які надавали перевагу симультанному чи сукцесивному способу обробки інформації та демонстрували різний рівень швидкості атенційних процесів. Так, перша група виявила схильність до розподілу уваги та мала високі показники швидкості обробки інформації, друга група, навпаки, була схильна до перемикання уваги і демонструвала відносну повільність обробки інформації. Автор вказує, що при невисокій швидкості атенційних процесів, одночасна обробка декількох стимулів може ускладнюватися. Якщо дистрибутивні процеси швидкі, атенційного ресурсу може вистачити на обробку двох або більше одночасних сигналів. О. Митроченко вказує, що з розподілом уваги, ймовірно, пов'язаний когнітивний стиль фокусуєчий-скануючий контроль (Митроченко, 2014).

Когнітивний стиль імпульсивність-рефлексивність (рефлексивність) характеризує індивідуальні відмінності щодо прийняття рішень (швидко чи повільно) в умовах невизначеності, коли необхідно здійснити правильний вибір із множини альтернатив. Особи з когнітивним стилем імпульсивність здатні швидко реагувати в ситуації множинного вибору, не вдаючись до аналізу альтернативних ознак, а для рефлексивних – характерний уповільнений темп реагування та ретельний аналіз альтернативних ознак (Kagan, 1966).

У дослідженні Б. Мессер виявлено, що діти дошкільного віку з рефлексивним когнітивним стилем краще зосереджують увагу, ніж діти з імпульсивним когнітивним стилем. При цьому стратегії розподілу уваги різняться: дошкільники з рефлексивним стилем витрачають багато часу на перевірку своїх гіпотез та збирають більший об'єм інформації до моменту надання відповіді (Messer, 1976). У дослідженні Л. Баландіної з'ясувалося, що діти дошкільного віку з когнітивним стилем імпульсивність, маючи високий інтелект, легше відволікаються на сторонні подразники (Баландіна, 2015). В дослідженні А. Яблокової встановлено, що більшість дітей старшого дошкільного віку демонструють полезалежний та імпульсивний когнітивний стиль, що є їх віковою особливістю. Результати свого дослідження вчена пояснює несформованістю самоконтролю, домінуванням мимовільної уваги: діти легко відволікаються, схильні демонструвати імпульсивні реакції на зовнішні подразники, одразу реагують, не замислюючись над завданням (Яблокова, 2018).

Визначений зв'язок когнітивного стилю імпульсивність-рефлексивність із концентрацією та перемиканням уваги у школярів. Л. Жердева, досліджуючи імпульсивність-рефлексивність у тривожних школярів, ввела параметр ефективність-неефективність, що вказує на продуктивність діяльності. Імпульсивні-неефективні школярі характеризуються високим рівнем відволікання та неухважності. Рефлексивні-ефективні школярі відрізняються високою зосередженістю, тривалою концентрацією уваги. У рефлексивних-неефективних школярів виявилися труднощі зосередження та перемикання уваги (Жердева, 2005). Т. Дубовицька не виявила у імпульсивних підлітків високих

показників властивостей уваги, а у рефлексивних – низьких показників властивостей уваги (Дубовицкая, 1991).

Також був виявлений зв'язок когнітивного стилю імпульсивність-рефлексивність із концентрацією, перемиканням, розподілом, обсягом уваги у дорослих. М. Гуліна емпірично дослідила, що у осіб з рефлексивним когнітивним стилем вища концентрація уваги, а особи з імпульсивним когнітивним стилем володіють меншим самоконтролем, низькою концентрацією уваги, але великим її обсягом (Гуліна, 1987). У дослідженнях Е. Алешиної встановлено успішне виконання завдань на концентрацію та перемикання уваги серед студентів із рефлексивним когнітивним стилем (Алешина, 1987). А. Чекалін, О. Гусев виявили, що досліджувані, які відносяться до полюса імпульсивність, мають гірші результати концентрації та розподілу уваги за методикою «Коректурна проба Бурдона». Варіювання місця сигнального стимулу в ряді проб підвищило сенсорну невизначеність. На думку авторів, це збільшує навантаження на ресурси уваги, оскільки змушує досліджуваних постійно сканувати простір монітора, що висуває підвищені вимоги до стійкості і розподілу їх уваги (Чекалин & Гусев, 2007).

М. Холодная констатує, що когнітивний стиль це квадріполярний вимір. В результаті полюс імпульсивність розщеплений на два субполюси: швидкі/неточні та швидкі/точні. А полюс рефлексивності розщеплюється на такі субполюси: повільні/точні та повільні/неточні (Холодная, 2004). Фактично показником розщеплення цього когнітивного стилю є показник «кількість помилок» та «швидкість виконання», що корелює з процесом уваги та може характеризувати такі властивості уваги як стійкість та концентрацію (Block & Harrington, 1974). Імпульсивні володіють меншим самоконтролем, низькою концентрацією уваги, але більшим обсягом уваги. Імпульсивні відрізняються високим показником емоційності, внаслідок чого їх зусилля витрачаються на прояв першої спонтанної реакції. Тому, особи з когнітивним стилем імпульсивність не витрачають багато часу на обмірковування та детальний аналіз різноманітної інформації. Також імпульсивні швидко реагують на зміни умов ситуації, але в силу несформованості контролюючих реакцій демонструють швидкий вихід із ситуації невизначеності, що може свідчити про недостатню стійкість їх уваги.

Отже, дослідження вказують, що у осіб з рефлексивним когнітивним стилем вища концентрація уваги, а дорослі з імпульсивним когнітивним стилем володіють більшим обсягом уваги. Щодо продуктивності зв'язку характеристик переключення та розподілу уваги з певним полюсом когнітивного стилю імпульсивність-рефлексивність, отримані суперечливі емпіричні дані.

Висновки

Проведений теоретичний аналіз, систематизація наукових літературних джерел показали, що питання зв'язку когнітивних стилів та уваги є маловивченим і особливості цього зв'язку недостатньо розкриті.

Властивості уваги у представників різних когнітивних стилів різняться. Увага та когнітивний стиль пов'язані з процесом переробки інформації. Індивідуальні особливості уваги, які використовуються під час сприймання та обробки інформації, пов'язані з когнітивним стилем.

Когнітивний стиль імпульсивність-рефлексивність зумовлює індивідуальні відмінності у таких властивостях уваги як стійкість, концентрація, обсяг, розподіл, перемикання. Когнітивний стиль полезалежність-полenezалежність зумовлює індивідуальні

відмінності у стійкості та концентрації уваги. Когнітивний стиль фокусуєчий-скануючий контроль характеризує індивідуальні особливості обсягу та розподілу уваги, які проявляються у широті охоплення різних аспектів ситуації, а також у врахуванні її релевантних чи нерелевантних ознак.

Визначена вікова специфіка структури взаємозв'язків параметрів когнітивних стилів з властивостями уваги. Аналіз нечисленних емпіричних досліджень, спрямованих на вивчення взаємозв'язку когнітивних стилів та властивостей уваги, засвідчує наявність вікових змін в характері цього зв'язку. Кількість зв'язків показників когнітивного стилю імпульсивність-рефлексивність з властивостями уваги збільшується у дорослості порівняно з дошкільним віком.

Сензитивним періодом розвитку уваги, як відомо, визначається молодший шкільний вік. *Перспективу подальшого дослідження* ми вбачаємо у вивченні взаємозв'язку когнітивного стилю та уваги у дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Алешина, Е.С. (1986). Исследование импульсивности-рефлексивности в дифференциальной психологии учения. В.Колга (Отв. редактор), *Когнитивные стили. Тезисы научно-практич. семинара.* (г. Таллин, 1986, с. 123-126). Таллин: Издательство: ТПИ.
2. Баландина, Л.Л. (2015). Особенности проявления когнитивного стиля «импульсивность-рефлексивность» и его взаимосвязь с интеллектом и личностными характеристиками дошкольников. *Вестник ПГГПУ. Серия «Психологические и педагогические науки», 1*, 55-65.
3. Беловол, Е.В. (2007). Когнитивные стили: функциональный подход. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 3-4*, 20-30. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-stili-funktsionalnyy-podhod/viewer>
4. Волкова, Н.Н. (2018). *Когнитивно-стилевая регуляция решения сенсорных задач.* (Дисс. канд. психол. наук). Москва.
5. Гиппенрейтер, Ю.Б. & Романов, В.Я. (Ред.) (2001). *Психология внимания.* Москва : ЧеРо.
6. Гулина, М.А. (1987). Проявление характеристик внимания в индивидуальном стиле деятельности при различных свойствах темперамента. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Ленинград.
7. Гусев, А.Н., Михайлова, О.А., & Уточкин, И.С. (2012). Роль индивидуально-психологических свойств личности в выраженности феномена слепоты к изменениям. *Вопросы психологии. 4*, 117-128.
8. Дубовицкая, Т.Д. (1991). Возрастные особенности внутренне направленного внимания учащихся младших классов и подростков. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Москва.
9. Жердева, Л.А. (2005). *Особенности проявлений когнитивного стиля «импульсивность-рефлексивность» у тревожных школьников.* (Дисс. канд. психол. наук). Москва.
10. Кондрашихина, О.А. (2011). Когнитивно-стилевые предпосылки способности личности к конструктивной активности в условиях неопределенности. *Наука и образование. 5*, 94-98.
11. Либин, А.В. (1998). *Стиль человека: психологический анализ.* Москва: Смысл.

12. Митроченко, О.Є. (2014). Стилiстичнi особливостi цваги. *Вiсник Чернiгiвського національного педагогiчного унiверситету*. 121(2), 17-29.
13. Фаликман, М.В. (2006). *Общая психология. Внимание*. (Том 4). Братусь, Б.С. (Ред.), Москва : Академия.
14. Холодная, М.А. (2004). *Когнитивные стили: О природе индивидуального ума*. Питер : СПб.
15. Чекалина, А.И. & Гусев, А.Н. (2011). Влияние импульсивности-рефлексивности на эффективность решения сенсорных задач с разным уровнем информационной нагрузки. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2(16). Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/460-chekalina-gusev16.html>
16. Чекалина, А.И. (2007). Когнитивно-стилевые особенности решения сенсорных задач (Автореф. дис. канд. психол. наук). Москва.
17. Шкуратова, И.П. (1994) *Когнитивный стиль и общение*. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета.
18. Яблокова, А.В. (2018). *Когнитивные стили в структуре психологической готовности к обучению в школе*. (Дисс. канд. психол. наук). Ярославль.
19. Block, J., Block, J.H., & Harrington, P. (1974). Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as measure of reflection-impulsivity. *Devel. Psychology*. 10(5), 611-632.
20. Ericson, L. (1974). *Cognitive Style: Implications for beginning reading*. New Orleans.
21. Gardner, R.W., Holzman, P.S., Klein, G.S., Linton, H.B., & Spence, D.P. (1959). Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. *Psychological Issues*. 1(4), 1-186.
22. Gardner, R.W., & Long, R.J. (1962). Cognitive controls of attention and inhibition: A study of individual consistencies. *British Journal of Psychology*. 53(1), 381-388.
23. Gardner, R.W., & Long, R.J. (1962). Control, defence and concentration effect: A study of scanning behavior. *British Journal of Psychology*. 53 (2), 129-140.
24. Globerson, T. (1983). Mental capacity, mental effort and cognitive style. *Developmental review*. 3, 292-302.
25. Guisande, M.A., Almeida, L. S. & Tinajero, C. & Páramo, M. F. (2009). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 25(4), 561-567. DOI: [10.1590/S0102-37722009000400011](https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400011)
26. Holzman, Ph. (1966). Skanning: A principle of reality contact. *Perc. and Motor Skills*. 23, 835-844.
27. Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnorm Psychology*. 71, 17-24.
28. Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*. 133(3), 464-481.
29. Messer, B. (1976). Reflection-Impulsivity: A review. *Psychol. Bulletin*. 83(6), 1026-1052.
30. Miller, A. (1987). Cognitive styles: An integrated model. *Educational Psychology*, 7(4), 251-268. <https://doi.org/10.1080/0144341870070401>
31. Niaz, M. (1987). Mobility-fixity dimension in Witkin's theory of field-dependence/independence and its implication for problem solving in science. *Perc. and Motor Skills*. 65(3), 755-764.
32. Nosal, Ch.S. (1990). *Psychologiczne modele umyslu*. Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe.

33. Wardell, D.M., & Royce, J.R. (1978). Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect. *Journal of Personality*. 46(3), 474-505.

References

1. Aleshina, E.S. (1986). Issledovaniye impulsivnosti-refleksivnosti v differentsialnoy psikhologii ucheniya [Research on impulsivity-reflexivity in differential psychology of learning]. V. Kolga (Ed). *Kognitivnyye stili. Tezisy nauchno-praktich. seminara. (g. Tallin. 1986. s. 123-126)*. Tallin: Izdatelstvo: TPI [in Russian].
2. Balandina, L.L. (2015). Osobennosti proyavleniya kognitivnogo stilya «impulsivnost-refleksivnost» i ego vzaimosvyaz s intellektom i lichnostnymi kharakteristikami doshkolnikov [Features of the manifestation of the cognitive style impulsivity-reflexivity and its relationship with intelligence and personal characteristics of preschoolers]. *Vestnik PGGPU. Seriya «Psikhologicheskiye i pedagogicheskiye nauki»*. 1. 55-65 [in Russian].
3. Belovol, E.V. (2007). Kognitivnyye stili: funktsionalnyy podkhod [Cognitive Styles: A Functional Approach]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*. 3-4. 20-30. [in Russian]. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyye-stili-funktsionalnyy-podhod/viewer>
4. Volkova, N.N. (2018). Kognitivno-stilevaya regulyatsiya resheniya sensorykh zadach [Cognitive-style regulation of sensory task solving]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
5. Gulina, M.A. (1987). Proyavleniye kharakteristik vnimaniya v individualnom stile deyatelnosti pri razlichnykh svoystvakh temperamenta [Manifestation of characteristics of attention in an individual style of activity with different properties of temperament]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Leningrad [in Russian].
6. Gusev, A.N., Mikhaylova, O.A., & Utochkin, I.S. (2012). Rol individualno-psikhologicheskikh svoystv lichnosti v vyrazhennosti fenomena slepoty k izmeneniyam [The role of individual psychological personality traits in the severity of the phenomenon of blindness to changes]. *Voprosy psikhologii*. 4. 117-128 [in Russian].
7. Dubovitskaya, T.D. (1991). Vozrastnyye osobennosti vnutrenne napravlenno go vnimaniya uchashchikhsya mladshikh klassov i podrostkov [Age characteristics of internally directed attention of primary school students and adolescents]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
8. Zherdeva, L.A. (2005). Osobennosti proyavleniy kognitivnogo stilya «impulsivnost-refleksivnost» u trevozhnykh shkolnikov [Features of the manifestations of the cognitive style "impulsivity-reflexivity" in anxious schoolchildren]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
9. Kondrashikhina, O.A. (2011). Kognitivno-stilevyeye predposylki sposobnosti lichnosti k konstruktivnoy aktivnosti v usloviyakh neopredelennosti [Cognitive and stylistic preconditions for the personality's ability to be constructively active in conditions of uncertainty]. *Nauka i obrazovaniye*. 5. 94-98 [in Russian].
10. Libin, A.V. (1998). *Stil cheloveka: psikhologicheskiy analiz [Man's style: psychological analysis]*. Moskva : Smysl [in Russian].
11. Mitrochenko, O.E. (2014). Stilistichni osoblivosti uvagi [Stylish features of respect]. *Visnik Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu*. 121(2). 17-2 [in Ukrainian].
12. Gippenreyter, Yu.B. & Romanov, V.Ya. (Red.). (2001). *Psikhologiya vnimaniya [Attention psychology]*. Moskva : CheRo [in Russian].
13. Falikman, M.V. (2006). *Obshchaya psikhologiya. Vnimaniye [General psychology. Attention]*. (Tom 4). Bratus B.S. (Red.). Moskva : Akademiya [in Russian].

14. Kholodnaya, M.A. (2004). Kognitivnyye stili : O prirode individualnogo uma [Cognitive Styles: On the Nature of the Individual Mind]. Piter : SPb [in Russian].
15. Chekalina, A.I., & Gusev, A.N. (2011). Vliyaniye impulsivnosti–reflektivnosti na effektivnost resheniya sensorykh zadach s raznym urovnem informatsionnoy nagruzki [Influence of impulsivity – reflexivity on the efficiency of solving sensory problems with different levels of information load.]. *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* 2(16). Rezhim dostupu: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/460-chekalina-gusev16.html> [in Russian].
16. Chekalina, A.I. (2007). Kognitivno-stilevyye osobennosti resheniya sensorykh zadach [Cognitive-style features of sensory problem solving] *Extended abstract of Candidate's thesis.* Moskva [in Russian].
17. Shkuratova, I.P. (1994) *Kognitivnyy stil i obshcheniye [Cognitive style and communication]* Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostovskogo pedagogicheskogo universiteta [in Russian].
18. Yablokova, A.V. (2018). Kognitivnyye stili v strukture psikhologicheskoy gotovnosti k obucheniyu v shkole [Cognitive styles in the structure of psychological readiness for schooling] *Candidate's thesis.* Yaroslavl [in Russian].
19. Block, J., Block, J.H., & Harrington P. (1974). Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as measure of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology.* 10(5), 611-632.
20. Ericson, L. (1974). *Cognitive Style: Implications for beginning reading.* New Orleans.
21. Gardner, R.W., Holzman, P., Klein, G.S., Linton, H.B., & Spence, D.P. (1959). Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior. *Psychological Issues.* 1(4), 1-186
22. Gardner, R.W., & Long, R.J. (1962). Cognitive controls of attention and inhibition: A study of individual consistencies. *British Journal of Psychology.* 53(1), 381-388.
23. Gardner, R.W., & Long, R.J. (1962). Control, defence and centration effect: A study of scanning behavior. *British Journal of Psychology.* 53 (2), 129-140.
24. Globerson, T. (1983). Mental capacity, mental effort and cognitive style. *Developmental review.* 3, 292-302.
25. Guisande, M.A. Almeida, L.S. Tinajero, C. & Páramo, M.F. (2009). *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* 25(4), 561-567. DOI: [10.1590/S0102-37722009000400011](https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400011)
26. Holzman, Ph. (1966). Skanning : A principle of reality contact. *Perc. and Motor Skills.* 23, 835-844.
27. Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnorm Psychology.* 71, 17-24.
28. Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin.* 133(3), 464-481.
29. Messer, B. (1976). Reflection-Impulsivity: A review. *Psychol. Bulletin.* 83(6), 1026-1052.
30. Miller, A. (1987). Cognitive styles: An integrated model. *Educational Psychology,* 7(4), 251-268. <https://doi.org/10.1080/0144341870070401>
31. Niaz, M. (1987). Mobility-fixity dimension in Witkin's theory of field-dependence/independence and its implication for problem solving in science. *Perc. and Motor Skills.* 65(3), 755-764.
32. Nosal, Ch.S. (1990). *Psychologiczne modele umyslu.* Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe.
33. Wardell, D.M. & Royce, J.R. (1978). Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect. *Journal of Personality.* 46(3), 474-505.

COGNITIVE STYLE AND PERSONALITY ATTENTION PROPERTIES**Tetiana Bushueva****PhD in Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

bushtv2017@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-7512-0037>**Alina Averyanova****Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

alina.averyanova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2375-3350>**Abstract**

In this article was performed a theoretical analysis of research depth related to the problem regarding the relationship between cognitive style and attention characteristics of personality. The purpose of the study is to carry out a theoretical analysis of the relationship between cognitive and stylistic features of the individual and the characteristics of his attention. The objectives of the study were to determine those properties of attention, individual differences in which determine the cognitive and stylistic features of personality; determining the age characteristics of the relationship between the parameters of cognitive styles of the individual with the properties of his attention. The article uses a set of theoretical research methods: theoretical and methodological analysis and modelling of the study of the presented problem; analysis, comparison, generalization and systematization of scientific literature sources. The difficulty in defining the phenomenon of attention and interpreting its essence is that attention is not a mental process, it does not have its own product, but is a party or characteristic of the internal mental and external practical activity of the individual. The properties of attention in different cognitive styles differ. Attention and cognitive style are related to the process of information processing. The individual features of attention that are used in the perception and processing of information are related to cognitive style. Cognitive style is defined as individual psychological features of cognitive processes, the tendency to use certain ways of interacting with information. Theoretical models that show the relationship between cognitive processes and cognitive styles are analyzed. The features of cognitive styles that determine the individual characteristics of human attention are analyzed. The relationship of cognitive styles field dependence-independence, impulsivity-reflexivity, focusing-scanning control and attention properties (concentration, volume, distribution, switching) is revealed. The age specificity of the structure of the relationship between the parameters of cognitive styles and the properties of attention is determined. It was found that the individual characteristics of attention in different cognitive styles differ, which must be taken into account in the implementation of any activity.

Keywords: attention, properties of attention, individual psychological features, cognitive style, field dependence-field independence, impulsivity-reflectivity, focusing-scanning style.

*Подано 19.08.2020**Рекомендовано до друку 03.09.2020*

ВПЛИВ НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТІ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Вікторія Гречуха

**магістр психології, практичний психолог, керівник психологічного клубу
«Пізнавальник»**

08131, Україна, Київська обл., с. Софіївська Борщагівка, вул. Боголюбова, 40
230924v@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0760-9447>

Дарія Отич

**кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та
психотерапії**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
d.d.otych@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6827-9832>

Анотація

Сучасний підхід до виховання підлітків не враховує специфіки переживання підлітками власних змін саме на цьому етапі розвитку суспільства – він сповнений суперечностей та виступає наслідком нашого нерозуміння, невпевненості та конфліктності: ми в рівній мірі то перебільшуємо ступінь особистісної зрілості підлітків, то применшуємо її. У нашому суспільстві 20-літніх людей, які скоїли злочин, судять за усією суворістю закону, тому що вони достатньо дорослі, щоб відповідати за свої вчинки. Водночас діє заборона на продаж алкогольних напоїв людям, які молодші за 21 рік, тому що їх організм ще не зрілий. В результаті у суспільства відсутнє чітко сформоване розуміння про те, яким чином ставитися до людей цієї вікової категорії. Нам необхідно переглянути ставлення до підліткового віку. На щастя, протягом останніх двох десятиліть спостерігається значне зростання інтересу до вивчення підліткового віку. *Метою* статті є теоретичний аналіз наукових досліджень щодо впливу нейропластичності нервової системи на становлення особистості у підлітковому віці. *Завдання* дослідження полягали: у виявленні психологічних особливостей розвитку особистості у підлітковому віці; в аналізі психофізіологічних особливостей розвитку нервової системи підлітків; у визначенні ролі нейропластичності нервової системи у особистісному розвитку підлітків. У статті поєднаний досвід вчених, що вивчають підлітковий вік. Загальний підсумок: підлітковий вік як життєвий етап трансформувався, і це потребує радикального перегляду способів виховання сучасних підлітків, їхнього навчання та відношення до них суспільства. Виявлена тенденція до зростання кількості досліджень психологічного розвитку підлітків: актуальним є питання про те, чому звичні психолого-педагогічні методи не працюють та як потрібно змінити практичну роботу психолога саме з сучасними підлітками задля досягнення ефекту. Проведений теоретичний аналіз останніх наукових даних дозволить привернути увагу до специфіки розвитку нервової системи у підлітковий період. Знання про це дозволять підібрати найбільш оптимальні способи взаємодії з особами підліткового віку і полегшити переживання ними складного та емоційно-насиченого життєвого етапу.

Ключові слова: підліток, підлітковий вік, нейропластичність, саморегуляція, сензитивний період.

Вступ

Процеси, які відбуваються у сучасному суспільстві, зумовлюють зміщення вікових етапів. Саме тому, наразі, психологи говорять про трансформацію підліткового віку як важливого життєвого етапу. Сьогодні тривалість підліткового періоду є найтривалішою в історії людства. Отже, виникає потреба радикального перегляду способів виховання сучасних підлітків, їхнього навчання та ставлення до них суспільства. Водночас зросли кількість і якість знань про розвиток підлітків: ми можемо відповісти на запитання, чому наші звичні методи навчання, виховання та психологічного впливу не працюють, яким чином потрібно змінити практику поведінки поряд з підлітками та які психолого-педагогічні заходи є ефективними на сьогоднішній день.

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень щодо впливу нейропластичності нервової системи на становлення особистості у підлітковому віці. **Завдання** дослідження: 1) виявити психологічні особливості розвитку особистості у підлітковому віці; 2) проаналізувати фізіологічні особливості розвитку нервової системи підлітків; 3) визначити роль нейропластичності нервової системи у особистісному розвитку підлітків.

Методи дослідження

Для вивчення особливостей впливу нейропластичності нервової системи підлітків на розвиток їхньої особистості було застосовано теоретичні методи дослідження. Зокрема, для виявлення психологічних особливостей особистісного розвитку підлітків було здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури. Для уточнення змісту й сутності психологічних феноменів був проведений аналіз базових понять дослідження. Використання методів причинно-наслідкового аналізу досліджуваних феноменів дозволило виявити специфіку взаємозв'язку нейропластичності нервової системи підлітків (і головного мозку, зокрема) з їхнім особистісним розвитком. Отримані результати були систематизовані й узагальнені.

Результати та дискусії

На початку ХХ ст. природня незрілість підлітків пояснювалась гормональним сплеском у молодому організмі. Вважалося, що до кінця дитячого віку процес розвитку головного мозку в цілому завершується. Однак, нові дослідження (Дженсен, 2019) вказують на те, що його формування продовжується до 20-ти років та більше. Сьогодні в якості причини називають незрілість кори великих півкуль головного мозку. Зараз достеменно відомо, що у період статевого дозрівання та приблизно до 20-ти років у структурі та функціонуванні нервової системи і головного мозку, зокрема, відбуваються значні системні зміни.

Це не означає, що нервова система чи головний мозок підлітка є неповноцінними. Психологи наголошують, що нервова система у осіб підліткового віку продовжує активно розвиватись, зумовлюючи особливі психічні процеси та стани. Підлітковий вік – це життєвий етап, коли молода людина буває менш зрілою, ніж чим коли вона досягає віку повної дієздатності.

Останні наукові дослідження доводять, що варто переглянути ставлення до

підліткового віку. Необхідність такого перегляду полягає в тому, що змінюється тривалість означеного вікового періоду. Цей життєвий етап, що колись займав лише декілька років, зараз став більш тривалим. З одного боку, пубертатний період починається раніше, а, з іншого – все більше затягується перехід молодих людей до етапу, коли вони будують кар'єру, створюють власну сім'ю та стають фінансово незалежними. Іншими словами, початок періоду статевого дозрівання настає у сучасних дітей раніше, ніж будь-коли в історії, але вони потребують більше часу, щоб подорослішати. Ось чому спеціалісти говорять, що підлітковий вік починається з біології та закінчується соціологією. Наразі перехід від дитинства до дорослого життя займає близько 15-ти років.

Однак, найвагомішою причиною переглянути методи виховання наступного покоління є сучасні дослідження нервової системи. Особливу увагу серед них привертають ті, що спрямовані на вивчення структур головного мозку підлітків (Хомская, 2019): підлітковий вік є періодом величезної нейропластичності. Нейропластичність – це здатність людського мозку до змін під впливом досвіду.

Будь-який процес навчання має провокувати стійкі зміни у головному мозку людини. Головний мозок у підлітковому віці є більш пластичним у порівнянні не тільки з дитинством, але й з наступним періодом зрілості. Фактично, підлітковий вік є останнім періодом у розвитку, коли головний мозок має підвищену здатність до змін. Одна з причин, чому з психологічними проблемами краще розбиратися у юності, ніж у дорослому віці, полягає в тому, щоб з мірою дорослішання ці проблеми перетворюються у сталі психічні механізми.

Пластичність головного мозку передбачає, що зміни можуть відбуватися не тільки у кращий, але й у гірший бік. Тобто, нейропластичність робить підлітковий вік періодом неймовірних можливостей, і, в той самий час – величезного ризику. Якщо підліток потрапляє в позитивне оточення, то в нього все буде складатися добре. Проте, і в несприятливому оточенні вплив на підлітка також буде сильним та стійким. Тому дуже важливо у цей період запропонувати підліткам досвід, що буде стимулювати їхній позитивний розвиток, здійснювати відповідну психологічну профілактику та корекцію негативних явищ психічного розвитку, а також відокремити їх від негативного досвіду, який може зашкодити становленню особистості (Булах, 2003; Dammann & Поліщук, 2020).

Новий підхід до вивчення підліткового віку пояснює чому цей вік є найбільш вразливим періодом у житті людини, а також чому саме на цьому етапі молоді люди більшою мірою, ніж раніше, схильні до неадекватної поведінки, важче долають психологічні труднощі та вступають у доросле життя. Зміни у структурі головного мозку роблять молодих людей більш емоційно нестабільними. Ці зміни починаються у головному мозку набагато раніше, ніж підвищується здатність людини контролювати свої думки, емоції та дії, тобто формується сукупність навичок, яка у психології отримала назву «саморегуляція». Існує часовий проміжок між активацією систем мозку, що стимулює емоції та імпульсивну поведінку, та розвитком систем, які дозволяють ці емоції та поведінку контролювати. І чим більша тривалість цього періоду дисбалансу, тим вищий ризик виникнення різноманітних проблем, таких як депресія, алкогольна та наркотична залежність, ожиріння, агресивна та інша неадекватна поведінка (Бушай, 2000; Dammann & Поліщук, 2020; Реан, 2003).

Хоча підлітковий вік в цілому є періодом підвищеної вразливості, одні молоді люди переживають його легше, ніж інші.

Здатність до саморегуляції є, ймовірно, єдиним важливим чинником, що визначає академічні досягнення, психічне здоров'я та успіх у соціумі. Вміння тримати під контролем

думки, почуття та дії захищає від різних психічних розладів, сприяє розвитку більш якісних міжособистісних стосунків та стимулює досягнення у навчанні та роботі. Цілий ряд досліджень (Кириченко, 2001; Стейнберг, 2017) довів, що молоді люди з високим рівнем саморегуляції завжди більш успішні: вони краще навчаються у школі, їх більше люблять однокласники, вони з меншою вірогідністю потрапляють у неприємності та є менш схильними до психологічних проблем. Саме тому головною задачею особистості у підлітковому віці є розвиток власної саморегуляції.

Системи мозку, що керують саморегуляцією, характеризуються підвищеним ступенем змінюваності у підлітковому віці. Таким чином, цей період є сприятливим моментом для втручання, щоб стимулювати позитивний розвиток та захистити підлітків від небезпечних ситуацій та не наражати на ризик порушення нормального розвитку регуляторних систем. Здатність до змін включає в себе і великі ризики, оскільки у ці періоди підвищеної чутливості головний мозок є більш уразливим перед фізичним (споживання алкоголю, наркотиків, шкідливе середовище) або психологічним впливом (стреси або емоційні травми) (Наказава, 2020).

Пластичність процесів змін визначає здатність головного мозку змінюватися впродовж його розвитку, коли значним чином трансформується його анатомія. Деякі з цих змін включають розвиток або втрату клітин мозку, але найбільш важливі стосуються «зв'язків» у мозку, тобто того, як трильйони нейронів взаємодіють між собою. Головний мозок функціонує ефективно завдяки тому, що нейрони з'єднані між собою вибірково, а не всі разом. При народженні людина має найбільшу кількість нейронів, порівняно з іншими етапами життя. Упродовж перших років життя в головному мозку не формується багато нових нейронів, проте створюються мільярди зв'язків між ними. Це масштабний процес. Створення міжнейронних поєднань (синапсів) у ранньому віці буває надлишковим. Частиною еволюційної пластичності мозку є ліквідація надлишкових синаптичних зв'язків – так званий прунінг. В областях головного мозку, які контролюють когнітивні функції більш високого рівня, наприклад, здатність до прийняття складних рішень, у підлітковому віці відбувається найбільш активний процес прунінгу. Ці системи головного мозку досягають у людини остаточної зрілості близько 20 років. Саме тому здатність людини до виконання когнітивних функцій вищого рівню формується під впливом досвіду, отриманого у підлітковому віці (Дженсен, 2019; Свааб, 2019).

Також у період статевого дозрівання мозок підлітка зазнає радикальних змін під впливом гормонів статевого дозрівання – тестостерона та естрогена. Рівень цих гормонів значною мірою збільшується у пубертатний період. Вони впливають на будову мозку, хімічно змінюючи існуючу структуру нейронних зв'язків. Статеві гормони забезпечують мієлінізацію, стимулюють розвиток нових нейронів та сприяють процесу синаптичного прунінгу. В пубертатний період мозок людини стає більш сприйнятливим до будь-якого зовнішнього впливу, позитивного або негативного. Це викликає більшу пластичність мозку (Дженсен, 2019; Роджерс, 2017; Токарева, Шамне & Макаренко, 2014).

Формування мозку відбувається поступово. Різні системи мозку розвиваються у різний час та мають різні періоди еволюційної пластичності, які називають «сензитивними періодами». Системи мозку, які відповідають за базові здатності людини, наприклад, здатність бачити, чути, навчатися, характеризуються ранніми та короткими сензитивними періодами, зазвичай упродовж декількох перших місяців життя. Системи мозку, що

регулюють здатності більш високого рівня, наприклад, мовленнєві навички або емоційну прихильність до батьків, мають більш пізній та тривалий період пластичності, як правило, перші роки життя. Системи головного мозку, які контролюють здатності вищого рівня, наприклад, логічного мислення, планування, саморегуляції, мають набагато триваліший період пластичності. Багато аспектів цих систем набувають повної зрілості лише у віці 20-25 років (Фопель, 2008; Хомская, 2019).

Раннє формування базових систем мозку в основному визначається біологічною програмою, записаною у нашому генетичному коді, яка починає реалізовуватися, коли дитина ще знаходиться у внутрішній матері та продовжує реалізовуватися в перші місяці життя.

Системи головного мозку, що контролюють більш складні навички, мають більш високу здатність до змін, тому відмінності у зовнішньому досвіді значною мірою впливають на їхній розвиток та остаточне формування. Розвиток цього типу здібностей суттєво залежить від особливостей оточуючого середовища, в якому відбувається формування цих систем мозку.

На різних етапах розвитку особистості однаковий досвід впливає на різні зони головного мозку в залежності від того, які з них в цей момент найбільш чутливі до змін. Наприклад, у ході дослідження сексуального насильства виявилось, що зона головного мозку, яка реагувала на подібний випадок, відрізнялася в залежності від віку, в якому це відбулося. Сексуальне насильство в ранньому дитинстві впливало на гіпокамп – частину головного мозку, яка бере участь у механізмах консолідації пам'яті. Сексуальне насильство у підлітковому віці впливало на префронтальну кору – частину головного мозку, особливо пластичну в цьому віці та відповідальну за самоконтроль (Лурия, 2019).

Для виховання людей, які здатні усвідомлювати потреби інших, їхню мотивацію та наміри, будувати та здійснювати плани, прогнозувати довготривалі наслідки своїх дій, контролювати власну поведінку, емоції та думки, необхідно забезпечити правильне стимулювання в той час, коли системи мозку, що регулюють ці здібності, є пластичними, і особливо зосередитися на тих періодах, коли здатність мозку до змін під впливом досвіду є найбільш високою. Тобто, підлітковий вік має велике значення не *тільки тому*, що головний мозок у цей період є пластичним. Не менш важливо, *які саме* області мозку є пластичними. У підлітковому віці відбувається особливо активний розвиток зон мозку, що регулюють відчуття насолоди, те, як людина сприймає оточуючих, а також її здатність до вияву самоконтролю. Ці три системи мозку – підкріплююча, система міжособистісних відносин та регуляторна – є основними областями, в яких відбуваються зміни в підлітковому періоді. Їх можна вважати трьома основними факторами розвитку головного мозку у підлітковому періоді: вони є найбільш сприятливими до стимулювання, і в той самий час – найбільш уразливими до негативного впливу (Лурия, 2019; Фабер & Мазлиш, 2016).

Також саме у підлітковому віці починають розвиватися серйозні психічні розлади. В підлітковому віці мозок є особливо чутливим до стресу. Серйозні розлади психіки починають розвиватися десь з 14 років. Різні розлади, такі як розлади настрою (депресія, біполярний афективний розлад); розлади, пов'язані із зловживанням алкоголем, наркотична залежність; тривожні розлади (такі як обсессивно-компульсивний розлад, панічний розлад та генералізований тривожний розлад); більшість розладів імпульсивного контролю (розлади поведінки та опозиційно-викликаючий розлад); розлади харчової поведінки (такі як анорексія, булімія; шизофренія) з найбільшою імовірністю починають виявлятися в період

від 10 до 25 років. З іншого боку, вірогідність того, що вони можуть виявитися у більш пізньому віці, мінімальна (Гурьева, 2007).

Отже, пластичність головного мозку може відіграти як позитивну, так і негативну роль. Це відповідає думці, що позбавлятися психологічних негараздів, шойно вони виникли, легше, ніж коли вони вже закріпилися. Оскільки мозок підлітків є більш пластичним, надзвичайно важливо у цьому віці впроваджувати профілактично-корекційні заходи щодо впливу негативних чинників, які можуть спричинити порушення психічного здоров'я.

Висновки

Підлітковий вік – це період, коли молода людина набуває системи навичок та здібностей, які необхідні їй для самостійного життя. У цей фінальний період підготовки до дорослого життя у молодій людині є час пізнати все, що їй потрібно знати, до того, як увійти у самостійне життя, і тому вона, як губка, вбирає будь-яку інформацію. Саме тому, у підлітковому віці мозок налаштований помічати абсолютно все, що відбувається навкруги, навіть, якщо ми свідомо не звертаємо на це уваги. По мірі того, як підлітковий вік наближається до завершення, а необхідні знання та навички вже отримані, мозок починає ефективно використовувати власний ресурс. Пластичність мозку надзвичайно важлива у період розвитку, але не варто забувати, що будь-яке середовище несе в собі не тільки можливості, а й небезпеки. Ще ніколи в історії цей період можливостей та небезпек не був більш тривалим, і тому, на сьогодні, підлітковий вік має особливе значення.

Підлітковий вік складає конкуренцію віку «від нуля до трьох» з точки зору нейропластичності. Інвестувати у розвиток дітей на ранньому етапі життя надзвичайно важливо, але, якщо на цьому зупинитися до того часу, коли ці діти перейдуть до підліткового віку, більша частина «попередніх інвестицій» не збережеться. Дуже важливо, щоб вік немовляти та ранній вік стали для дитини здоровим життєвим стартом, але все ж таки ранній розвиток є саме фундаментом, на якому у підлітковому віці будується подальший розвиток головного мозку людини як центральне утворення нервової системи.

Підлітковий вік – це друга та фінальна стадія розвитку головного мозку, яка характеризується підвищеною нейропластичністю. Вірогідно, що остання реальна можливість спрямувати підлітків на шлях позитивного здорового розвитку й очікувати, що наш вплив буде мати стійкий та довготривалий ефект. Для того, щоб зрозуміти, яким чином динаміка розвитку головного мозку впливає на все життя загалом, необхідно активно досліджувати механізми мозкової нейропластичності.

При досягненні підліткового віку мозок зберігає свою пластичність, а біологічно запрограмовані зміни у пубертатному періоді відчиняють це вікно пластичності ще ширше. Беручи це до уваги, більш тривалий перехід до дорослого життя є більш корисним, ніж вважають більшість батьків, педагогів та психологів. Ті молоді люди, яким пощастило подовжити свій підлітковий вік, зможуть скористатися цим повною мірою, якщо в оточуючому середовищі знайдуть можливості для позитивного стимулювання та зможуть уникнути негативного впливу. Нещодавні дослідження свідчать про те, що вища освіта сприяє розвитку вищих когнітивних здібностей завдяки поліпшенню структури білої речовини мозку більшою мірою, аніж це відбувається в результаті біологічного дорослішання. Імовірно, це і є основною перевагою зростання тривалості переходу підлітків до дорослого життя.

Перспективи подальшого дослідження полягають у порівняльному вивченні особливостей нейропластичності мозку дітей молодшого шкільного та підліткового віку.

Література

1. Булах, І.С. (2003). *Психологія особистісного зростання підлітка*: Монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова.
2. Бушай, І.М. (2000). *Психологічні особливості розвитку «Я-образу» акцентуєваних підлітків. Творча спадщина Г.С.Костюка та сучасна психологія. До 100-річчя від дня народження академіка Г.С.Костюка*. Матеріали III з'їзду Товариства психологів України. Київ.
3. Гурьева, В.А. (2007). *Клиническая и судебная подростковая психиатрия*. Москва : Медицинское информационное агенство.
4. Damman, G., & Поліщук, В. (2020). Маленький принц – самогубство серед підлітків. *Психосоматична медицина та загальна практика* 5, 2. Київ : Національний медичний університет імені О.О. Богомольця. Режим доступу: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/240#author-2>
5. Дженсен, Фрэнсис Э. (2019). *Мозг подростка*. Москва : Бомбора.
6. Кириченко, Т.В. (2001). *Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків* (автореф. дис. канд. психол. наук). Київ : Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова.
7. Лурия, А.Р. (2019) *Высшие корковые функции человека*. Санкт-Петербург : Питер.
8. Наказава, Донна Джексон (2020). *Осколки детских травм*. Москва : Бомбора.
9. Реан, А.А. (2003). *Психология подростка. Полное руководство*. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК
10. Роджерс, Карл Р. (2017). *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. Москва : ИОИ.
11. Свааб, Д.Ф. (2019). *Наши творчий мозок*. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля.
12. Стейнберг, Лоуренс. (2017). *Переходный возраст*. Москва: Манн, Иванов и Фербер.
13. Токарева, Н.М., Шамне, А.В., & Макаренко, Н.М. (2014). *Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу*: монографія. Кривий Ріг.
14. Фабер, А., & Мазлиш, Э. (2016). *Как говорить, чтобы подростки слушали*. Москва.
15. Фопель, К. (2008). *На пороге взрослой жизни. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество*. Москва : Генезис.
16. Хомская, Е.Д. (2019). *Нейропсихология: учебник для вузов*. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер.

References

1. Bulakh, I.S. (2003). *Psykhologhiia osobystisnoho zrostannia pidlitka [Psychology of personal growth of the teenager]*: Monohrafiia. Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Bushai, I.M. (2000). *Psykhologhichni osoblyvosti rozvytku «Ia-obrazu» aktsentuiovanykh pidlitkiv [Psychological features of the development of "I-image" of accentuated adolescents]*.

- Tvorcha spadshchyna H.S.Kostiuka ta suchasna psykhologia. Do 100-richchia vid dnia narodzhennia akademika H.S.Kostiuka. Materialy III zizdu Tovarystva psykhologiv Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].*
3. Gurjewa, W.A. (2007) *Klinicheskayaa i sudebnaya podrodtkowaya psichiatriya. [Clinical and forensic adolescent psychiatry]* Moskwa : Medizinskoye informazionnoye agenstwo [in Russian].
 4. Dammann, G., & Polishchuk, V. (2020). Malenkyi prynts – samohubstvo sered pidlitkiv [The Little Prince is a suicide among teenagers.]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka* 5, 2. Kyiv : Natsionalnyi medychnyi universytet imeni O.O. Bohomoltsia. Rezhym dostupu: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/240#author-2> [in Ukrainian].
 5. Dzhensen, Francis E. (2019). *Mozg podrostka [Teen brain]*. Moskwa : Bombora [in Russian].
 6. Kyrychenko, T.V. (2001). *Psykhologichni mekhanizmy samorehuljatsii povedinky pidlitkiv [Psychological mechanisms of self-regulation of adolescent behavior]* (avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Kyiv : Nats. ped. un-t im. M.P.Drahomanova [in Ukrainian].
 7. Luriya, A.R. (2019). *Vysshyye korkovyie funksii cheloveka [Higher cortical functions of a person]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
 8. Nakazawa, Donna Djekson. (2020). *Oskolki detskih trawm [Fragments of childhood trauma]*. Moskwa : Bombora [in Russian].
 9. Rean, A.A. (2003). *Psikhologiya podrostka. Polnoe rukovodstvo [Adolescent psychology. Complete guide]*. Sankt-Peterburg : Prajm-EVROZNAK [in Russian].
 10. Rodgers, K. (2017). *Stanovlenie lichnosti. Wzglyad na psichoterapiyu. [Personality formation]*. Moskwa: IOI [in Russian].
 11. Svaab, D.F. (2019). *Nash tvorchyi mozok [Our creative brain]*. Kharkiv : Klub Simeinoho Dozvillia. [in Ukrainian].
 12. Steinberg, Laurence. (2017). *Perehodnyj wozrast [Transitional age]*. Moskwa : Mann. Iwanow and Feber [in Russian].
 13. Tokareva, N.M., Shamne, A.V., & Makarenko, N.M. (2014). *Suchasnyi pidlitok u systemi psykhologo-pedahohichnoho suprovodu [The modern teenager in the system of psychological and pedagogical support]: monohrafiia. Kryvyi Rih [in Ukrainian].*
 14. Faber, A., & Mazlish, E. (2016). *Kak goworit`, chtoby podrostki chushali [How to talk so that teenagers listen]*. Moskwa [in Russian].
 15. Fopel, K. (2008). *Na poroge wzrosloj zhizni. Planirowaniye zhizni. Resheniye problem. Sotrudnichestwo [On the verge of adulthood]*. Moskwa : Genesis [in Russian].
 16. Homskaja, E.D. (2019). *Neuropsihologiya: uchebnik dlya wyzow. [Neuropsychology]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].

THE INFLUENCE OF NEUROPLASTICITY OF THE NERVOUS SYSTEM ON THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN ADOLESCENCE

Viktoriia Grechukha

Master of Psychology, practical psychologist, Head of Psychological Club “Poznavatel”

40, Bogolyubova Str., village Sofiyivska Borshchahivka, Kyiv region, Ukraine, 08131

230924v@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0760-9447>

Dariia Otych

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

d.d.otych@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6827-9832>

Abstract

The modern approach to adolescent education is a consequence of our misunderstanding, insecurity and contradictions: we equally exaggerate the degree of personal maturity of adolescents, then we underestimate it. In our society 20-year-old people who have committed a crime are judged to the fullest extent of the law, because they are old enough to take responsibility for their actions. At the same time, there is a ban on the sale of alcoholic beverages to people under the age of 21, because their body is not yet mature. As a result, society has no understanding, how to treat people of this age category. We need to rethink our attitude towards adolescence. Fortunately, over the past decades, there has been a significant increase in scientific interest in the study of adolescence. The aim of the article is to describe the results of theoretical analysis of scientific research on the impact of neuroplasticity of the nervous system on the formation of personality in adolescence. The aim of the article is a theoretical analysis of scientific research on the influence of neuroplasticity of the nervous system on the formation of personality in adolescence. The objectives of the study were: to identify the psychological characteristics of personality development in adolescence; in the analysis of psychophysiological features of the development of a nervous system of teenagers; in determining the role of neuroplasticity of the nervous system in the personal development of adolescents. The article combines the experience of scientists who study the adolescence. Overall result adolescence as a stage in life requires a radical revision of the methods of education of modern adolescence, their teaching and society's attitude towards them. It was revealed a tendency towards an increase in the number of studies of psychological and pedagogical methods do not work and how it is necessary to change the practical work of a psychologist with modern adolescence is relevant in order to achieve an effect. The conducted theoretical analysis of the latest scientific data will draw attention to the specifics of the development of the brain during adolescence. Knowledge about this will allow choosing the most optimal ways of interacting with adolescence and facilitate their experience of a difficult an emotionally intense life stage.

Keywords: teenager, adolescence, neuroplasticity, self-regulation, sensitive period.

Подано 26.08.2020

Рекомендовано до друку 03.09.2020

ЧИННИКИ ПРОЯВУ ТА ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ВЧИТЕЛІВ

Тетяна Зайчикова

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

tatianazaichikova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4194-4855>

Анотація

Педагогічна праця відноситься до одного з найбільш напружених в психологічному плані видів праці. Таке професійне завантаження потребує суттєвого нервово-психічного ресурсозабезпечення реалізації педагогічної діяльності. Тому, проблема професійного вигорання є особливо актуальною для такого роду професій, які стосуються взаємодії у системі «людина-людина». В Україні вивченням цієї проблеми займаються не так давно. Тому емпіричних даних, для повного та глибокого вивчення питання, явно не вистачає. Разом з тим, кожен дослідник, який хоча б якоюсь мірою був причетний до вивчення цієї проблеми, усвідомлює її важливість і актуальність на сьогоднішній день. *Мета* статті: визначення рівня розвитку та особливостей прояву синдрому «професійного вигорання» у вчителів; дослідження впливу соціально-демографічних характеристик на особливості прояву синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників. *Завдання* дослідження: визначити рівень розвитку синдрому «професійного вигорання» у вчителів; виявити й охарактеризувати основні прояви синдрому «професійного вигорання» у педагогів. Дослідження проводилося за «Методикою діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка та за допомогою вибіркового інтерв'ю (Райгородский, 1998). Для статистичної обробки даних використовувались результати кореляційного аналізу, отримані за допомогою програми SPSS. Для виявлення статистично значущих відмінностей між різними групами вчителів, використовувався критерій «хі-квадрат» (Бююль & Цёфель, 2002). Отримані результати проведеного теоретичного й емпіричного дослідження, дали змогу оцінити поширеність синдрому «професійного вигорання» серед учителів. У статті розкриваються особливості прояву синдрому у працівників педагогічних професій. Обґрунтовується висновок про те, що домінуючим компонентом в синдромі «професійного вигорання» у педагогів є «резистенція»; найрозповсюдженішим типом поведінкових реакцій в синдромі – розширення сфери економії емоцій, що неминуче відображається як на самопочутті самого вчителя, так і на його стосунках з оточуючими. Показано взаємозв'язок соціально-демографічних детермінант та синдрому «професійного вигорання». Обґрунтовано необхідність подальшого розвитку теоретичного вчення про «синдром вигорання» в сучасних умовах освітньої діяльності, а також подальшої розробки психопрофілактичних та психокорекційних засобів роботи з працівниками педагогічних професій, які мають ознаки «професійного вигорання».

Ключові слова: синдром «професійного вигорання», напруження, резистенція, виснаження.

Вступ

Вигорання серед педагогів стає все більш актуальною проблемою, яка привертає увагу дослідників. На сьогодні існують тисячі публікацій присвячених цій проблемі. Проте, більшість з них висвітлюють лише теоретичний бік питання. Експериментальних даних значно менше, до того ж, вони суперечливі.

В нашій країні вивченням цієї проблеми займаються не так давно. Тому емпіричних даних, для повного та глибокого вивчення питання, явно не вистачає. Але кожен дослідник, який хоча б якоюсь мірою був причетний до вивчення цієї проблеми, усвідомлює її важливість і актуальність на сьогоднішній день.

За дослідженнями Л. Борисової вчитель є найнавантаженою категорією працівників (Борисова, 1993). Проведені нею дослідження у 80-х рр. свідчили про те, що вільний час вчителя складав 20-35 годин на тиждень. Дослідження проведені в наш час зафіксували скорочення вільного часу вчителя на 15 годин у тиждень (Вершловский, 1994). Середня тривалість робочого тижня збільшувалася до 46 годин у 1927 році, до 52 годин у 1968 році, а наприкінці 1990-х років складала у середньому 53-57 годин на тиждень. Загальна тривалість робочого часу вчителів різних предметів не однакова. Найбільший робочий тиждень у викладачів різних мов, потім у математиків та фізиків (57 годин), у вчителів початкової школи – 55 годин. На відміну від більшості працівників, що мають два вихідні дні, вчитель дуже часто має лише один. Але у неділю біля 60% вчителів займаються роботою, а серед мовників і всі 80%. В цілому, дослідники констатують, що у більшості педагогів різниця між встановленим та фактичним робочим тижнем становить 200-300%. Результати досліджень показують, що висока якість педагогічної праці досягається, як правило, шляхом збільшення робочого часу. Необхідно підкреслити, що при такій екстенсифікації праці більш за все перевантажені найкращі вчителі, які є майстрами своєї справи. З економічної точки зору це означає, що за одну годину вчитель-майстр отримує приблизно на 20% нижче, ніж менш кваліфікований вчитель. До того ж, слід додати, що вчитель повинен в цілому виконувати більше сотні функціональних обов'язків. Тільки протягом 45 хвилин робочого часу він змушений ставити більше ста вимог учням. Головний, якщо не єдиний засіб педагогічної праці, – це комунікації. Тільки з учнями різного віку вчитель спілкується по 6-10 годин на добу. А ще необхідно спілкуватися з колегами та адміністрацією. Він повинен плідно співпрацювати з позашкільними педагогічними закладами, державними та громадськими структурами, що займаються проблемами дітей та юнацтва, з батьками учнів. Він, нарешті, повинен спілкуватися з членами власної родини, з друзями, з оточуючими. До того ж кожна аудиторія потребує якісно іншого комунікативного підходу. Тому, переключення з однієї аудиторії на іншу, також вимагає енергетичних витрат. Отже, спираючись на вищевказані дані та на дані соціально-демографічних досліджень, ми можемо віднести педагогічну працю до одного з найбільш напруженого в психологічному плані видів праці (Колесников, 1985). Таке професійне навантаження потребує достатнього нервово-психічного ресурсозабезпечення реалізації педагогічної діяльності. А, отже, залишається відкритим питання: чи вистачає вчителю нервово-психічного енергозабезпечення для виконання своїх професійних обов'язків?

Таким чином, проблема «професійного вигорання» набуває особливої актуальності для педагогічних працівників.

Перші наукові праці з даного питання були опубліковані у 1974 році. Дослідження у цій галузі розпочав американський психіатр Х. Дж. Фреденбергер. Він ввів поняття «синдром професійного вигорання», яке окреслив як психічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно навантаженої

атмосфері при наданні професійної допомоги (Карамушка & Зайчикова, 2002). Вивчення даного питання продовжили такі відомі зарубіжні дослідники як К. Маслач, С. Джексон, Ф. Сторлі, К. Черніс, Е. Махер, Г. Робертс та ін. Вони розширили знання про синдром «професійного вигорання». Кожен з них зробив свій вклад у розкриття його сутності, структури, рівнів, стадій, особливостей прояву тощо.

Серед вітчизняних дослідників можна виділити праці В. Бойка, В. Орла, Т. Форманюка, Л. Китаєва-Смика, А. Реана, А. Баранова та ін., в яких автори узагальнюють знання про синдром та розкривають особливості його прояву в умовах нашої дійсності. В наших попередніх роботах ми наводимо докладний аналіз зарубіжних та вітчизняних розробок в цій галузі (Зайчикова, 2003; Карамушка & Зайчикова, 2002). Отже, користуючись попередніми розробками науковців, ми можемо сказати, що у професійній педагогічній діяльності синдром «професійного вигорання» є дуже поширеним.

Мета дослідження: визначення ступеню розвитку та особливостей прояву синдрому «професійного вигорання» у вчителів, а також дослідження впливу соціально-демографічних характеристик на особливості прояву синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників. **Завдання** дослідження: 1) вивчити рівень розвитку синдрому «професійного вигорання» у вчителів; 2) дослідити основні прояви синдрому «професійного вигорання» у педагогів.

Методи дослідження

Ми провели соціально-психологічне дослідження серед 387 педагогів з 20 шкіл різних регіонів України: м. Київ та Київська область, м. Хмельницький, м. Рівне та м. Кобеляки Полтавської області. Дослідження проводилося за «Методикою діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка та за допомогою вибіркового інтерв'ю (Райгородский, 1998). Для статистичної обробки даних використовувались результати кореляційного аналізу, отримані за допомогою програми SPSS. Для виявлення статистично значущих відмінностей між різними групами вчителів, використовувався критерій «хі-квадрат» (Бьюль & Цёфель, 2002).

За В. Бойко синдром «професійного вигорання» складається з трьох компонентів:

1. Напруження. Характеризується такими симптомами: 1) переживання психотравмуючих обставин; 2) незадоволеність собою; 3) «загнаність до клітки»; 4) тривога й депресія.

2. Резистенція. Характеризується такими симптомами: 1) неадекватне вибіркове емоційне реагування; 2) емоційно-моральна дезорієнтація; 3) розширення сфери економії емоцій; 4) редукція професійних обов'язків.

3. Виснаження. Характеризується такими симптомами: 1) емоційний дефіцит; 2) емоційна відстороненість; 3) особистісна відстороненість (деперсоналізація); 4) психосоматичні та психовегетативні порушення.

Отже, кожен компонент синдрому складається з 4 симптомів. Кожен компонент і кожен симптом мають три рівні розвитку: низький, середній та високий. Компоненти синдрому можуть комбінуватись у різні індивідуальні профілі «професійного вигорання».

Результати та дискусії

Отримані в результаті дослідження дані дозволили оцінити особливості прояву всіх компонентів «професійного вигорання» у педагогічних працівників. Проаналізуємо, насамперед, загальні дані, які дозволили нам оцінити рівень розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання».

Так, перший компонент «професійного вигорання» – напруження, був виявлений у 35,4% опитуваних на середньому рівні розвитку та у 13,2% опитуваних на високому рівні розвитку. Другий компонент «професійного вигорання» – резистенція, був виявлений у 43,4% опитуваних на середньому рівні та у 37,5% на високому рівні розвитку. Третій компонент – виснаження, спостерігався у 30,5% на середньому та у 11,6% на високому рівнях розвитку (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання»

Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Рівні розвитку компонентів синдрому «професійного вигорання», (кількість опитаних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Напруження	51,4	35,4	13,2
Резистенція	19,1	43,4	37,5
Виснаження	57,9	30,5	11,6

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що домінуючим компонентом в синдромі «професійного вигорання» у педагогів є «резистенція», який за В. Бойко характеризується згортанням професійних обов'язків, зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням тощо. Тобто, можна говорити про те, що розвиток «професійного вигорання» у вчителів відбувається саме через другий компонент синдрому. Професійна діяльність вчителя завжди включає в себе перенавантажену емоціями комунікативну діяльність – спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, батьками тощо. Все це створює для вчителя умови постійного емоційного напруження. Результати дослідження наочно показують, що в таких умовах вчителі схильні реагувати згортанням комунікативної діяльності. Вчителі, для того щоб зберегти власне емоційне здоров'я та благополуччя, дуже часто вдаються до тактики економії емоцій, виставляють захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування.

Такий висновок підкріплюється і даними про розвиток у вчителів симптомів «професійного вигорання». Дані, отримані в результаті дослідження, свідчать про те, що у педагогів в синдромі «професійного вигорання» домінують симптоми другого компоненту – резистенції. Якщо проранжувати симптоми «професійного вигорання» за частотою виникнення, то перше місце отримає симптом «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» – у 53,0% опитуваних він є сформованим. Друге місце має симптом «редукція професійних обов'язків» – 44,2% опитуваних. Третє – симптом «розширення сфери економії емоцій» – 32,6% опитуваних. Четверте місце – симптом «переживання психотравмуючих обставин» – 31,5% опитуваних. П'яте – симптом «емоційно-моральна дезорієнтація» – 31,3% опитуваних (табл. 2.). Такі дані дають можливість нам розкрити сутність поведінкових реакцій педагогів при виникненні синдрому. Переважна більшість опитаних педагогів, на наш погляд, схильні до такої захисної реакції, як «економія емоцій», що відображається на стосунках з оточуючими, може призводити до неадекватних емоційних реакцій, а також провокує редукцію професійних обов'язків.

Проведене нами дослідження також дало змогу оцінити вплив соціально-демографічних характеристик на розвиток синдрому «професійного вигорання» у педагогів.

Зарубіжні та вітчизняні дослідники в своїх роботах відмічають певну взаємозалежність віку та синдрому «професійного вигорання». Але цей зв'язок не однозначний. Дослідження показують, що немає прямої залежності між віком та

«професійним вигоранням», вона зумовлена багатьма іншими соціальними та індивідуальними факторами, такими як: професія, соціально-психологічний клімат в організації, особистісні особливості людини, інші соціально-демографічні характеристики тощо (Орел, 2001; Форманюк, 1994).

Таблиця 2

Особливості прояву симптомів «професійного вигорання»

Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Симптоми «професійного вигорання»	Кількість опитаних, у %
Резистенція	Неадекватне вибіркове емоційне реагування	53,0
Резистенція	Редукція професійних обов'язків	44,2
Резистенція	Розширення сфери економії емоцій	32,6
Напруження	Переживання психотравмуючих обставин	31,5
Резистенція	Емоційно-моральна дезорієнтація	31,3
Виснаження	Психосоматичні та психовегетативні порушення	28,2
Напруження	Тривога й депресія	25,8
Виснаження	Особистісна відстороненість (деперсоналізація)	14,7
Виснаження	Емоційний дефіцит	14,2
Напруження	Незадоволеність собою	11,9
Виснаження	Емоційна відстороненість	10,9
Напруження	«Загнаність до клітки»	9,6

Для того, щоб виявити вплив віку педагогічних працівників на особливості розвитку у них синдрому «професійного вигорання» були виділені п'ять вікових груп педагогів: 1) до 24 років; 2) від 25 до 34 років; 3) від 35 до 44 років; 4) від 45 до 54 років; 5) після 55 років. За результатами дослідження не було виявлено статистично значущих відмінностей ($p > 0,05$) між даними віковими групами та основними трьома компонентами синдрому «професійного вигорання». Але, при цьому, можна говорити про тенденцію до розвитку даного синдрому у двох вікових групах вчителів: 2) від 25 до 34 років та 3) від 35 до 44 років. У вище означених двох групах були отримані найбільші показники «професійного вигорання» в усіх компонентах синдрому, до того ж у третьому компоненті синдрому «професійного вигорання» – «виснаженні», серед тих, хто отримав високі бали найбільший показник спостерігався у віковій групі від 35 до 44 років – 44,4% опитаних.

Також шляхом кореляційного аналізу було виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,05$) між даними віковими групами при аналізі дванадцяти симптомів «професійного вигорання». Було виділено три симптоми, що корелюють з віком на статистичному рівні значущості ($p < 0,05$). Так симптом «загнаність до клітки» корелює з другою віковою групою (25-34 р.) – 45,9% опитаних, що отримали високі показники за цим симптомом, знаходяться в даній групі. Симптом «емоційно-моральна дезорієнтація» корелює з третьою віковою групою (35-44 р.) – 42,1% опитаних. Також кореляція спостерігається між третьою віковою групою (35-44 р.) та симптомом «психосоматичні та психовегетативні порушення» – 37,6% опитаних (табл. 3).

Взаємозв'язок віку та симптомів «професійного вигорання»

Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Симптоми «професійного вигорання»	Вікові групи, (кількість опитаних у %)				
		до 24 р.	25-34 р.	35-44 р.	45-54 р.	після 55 р.
Напруження	«Загнаність до клітки»	2,7	45,9	32,4	13,5	5,4
Резистенція	Емоційно-моральна дезорієнтація	3,3	25,6	42,1	20,7	8,3
Виснаження	Психосоматичні та психовегетативні порушення	4,6	21,1	37,6	28,4	8,3

Примітка: менше 100%, оскільки не у всіх досліджуваних спостерігалися такі симптоми.

Отже, на наш погляд, можна говорити про те, що молоді люди більш схильні до максималістського погляду на ситуацію – при виникненні психотравмуючої ситуації відразу починають думати, що помилилися у виборі професії, що вони «займають не своє місце», обмірковують можливість зміни роботи чи, навіть, професії. Працівники ж середнього віку, навпаки, майже не розглядають можливість зміни роботи чи професії. В психотравмуючих ситуаціях вони схильні до таких захисних реакції, як особистісне відсторонення, більш цинічне ставлення до оточуючих, нівелювання власного впливу на ситуацію, що дуже часто супроводжується психосоматичними та психовегетативними порушеннями.

Зв'язок між «професійним вигоранням» і *статтю* також не є однозначним. Дехто з дослідників твердить, що чоловіки вигорають більше, ніж жінки (Burke, 1995), дехто – навпаки (Daniel & Shabo, 1993). За результатами нашого дослідження у педагогів не виявлено статистично значущої різниці між статтю та компонентами синдрому «професійного вигорання». Разом з тим, дослідження показало, що серед жінок перший компонент – «напруження» сформований у 12,4% опитаних, серед чоловіків – у 17,5% опитаних. У другому компоненті – «резистенції» жінки складають 38,2%, а чоловіки – 33,3%. Серед жінок, третій компонент – «виснаження» сформований у 12,4%, серед чоловіків – у 7,0%.

Тобто, можна говорити про те, що в синдромі «професійного вигорання» чоловіки більш схильні реагувати емоційним виснаженням, тривогою, депресією, незадоволеністю собою, в той час як жінки більш схильні до неадекватних емоційних реакцій та психосоматичних порушень.

Аналіз особливостей прояву симптомів кожного із компонентів підтверджує цей висновок. Було виявлено статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) по трьох симптомах «професійного вигорання» (табл. 4).

За результатами дослідження не було виявлено статистично значущого зв'язку між *професійним стажем* та компонентами «професійного вигорання». Але простежується тенденція до домінування вигорання у професійному стажі від 6 до 10 років (особливо у другому компоненті синдрому). Саме в цей період відбувається формування та відшліфовування навичок професійної діяльності, формується власний стиль роботи, відбувається самоствердження в обраній професії – все це не завжди проходить безболісно.

Таблиця 4

Взаємозв'язок статі та симптомів «професійного вигорання»

Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Симптоми «професійного вигорання»	Стать, (кількість опитаних у %)	
		Жінки	Чоловіки
Напруження	«Загнаність до клітки»	9,1	12,3
Виснаження	Емоційна відстороненість	9,7	17,5
Виснаження	Психосоматичні та психовегетативні порушення	32,1	5,3

Примітка: менше 100%, оскільки не у всіх досліджуваних спостерігалися такі симптоми.

На рівні статистичної значущості ($p < 0,01$) були виокремлені три симптоми, що корелюють з професійним стажем (табл. 5.). Потрібно відзначити, що незадоволеність собою, власною професійною діяльністю більш притаманна працівникам з професійним стажем від 6 до 10 років. В той час як психосоматичні та психовегетативні порушення більш притаманні працівникам з професійним стажем від 21 до 30 років.

Таблиця 5

Взаємозв'язок професійного стажу та симптомів «професійного вигорання»

Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Симптоми «професійного вигорання»	Професійний стаж, (кількість опитаних у %)				
		до 5 р.	6-10 р.	11-20 р.	21-30 р.	після 31 р.
Напруження	Незадоволеність собою	3,2	20,9	11,6	10,8	14,3
Напруження	«Загнаність до клітки»	7,9	16,4	10,1	6,0	5,7
Виснаження	Психосоматичні та психовегетативні порушення	14,3	20,9	31,0	37,3	31,4

На рівні статистичної значущості ($p < 0,05$) було виявлено кореляційний зв'язок між першим та другим компонентами «професійного вигорання» та сімейним статусом (табл. 6).

Отже, як ми бачимо, вигорання переважає у неодружених та розлучених педагогічних працівників.

Таблиця 6

Взаємозв'язок сімейного статусу та компонентів синдрому «професійного вигорання»

Компоненти синдрому «професійного вигорання»	Сімейний статус, (кількість опитаних у %)		
	Одружені	Неодружені	Розлучені
Напруження	11,1	28,6	25,0
Резистенція	34,4	37,1	56,3
Виснаження	9,0	20,0	6,3

Примітка: менше 100%, оскільки не у всіх досліджуваних спостерігалися такі симптоми.

Вплив таких соціально-демографічних характеристик як: тип навчального закладу, навчальна ланка, професійна категорія, регіон, кількість дітей тощо, ми розглянемо у наших наступних статтях.

Висновки

Таким чином, спираючись на результати дослідження, ми можемо говорити про те, що синдром «професійного вигорання», на сьогоднішній день, дійсно поширений серед педагогічних працівників. А, отже, дана проблема є насправді актуальною для вітчизняних закладів середньої освіти.

Також, було виявлено, що другий компонент синдрому – резистенція, є домінуючим в усьому синдромі «професійного вигорання» у вчителів. Таким чином, на наш погляд, особливістю прояву «професійного вигорання» у більшості педагогів є те, що синдром розвивається через симптоми «резистенції», а, отже, характеризується неадекватним вибірковим емоційним реагуванням, редукцією професійних обов'язків, розширенням сфери економії емоцій, емоційно-моральною дезорієнтацією тощо.

В свою чергу, вивчення взаємозв'язку соціально-демографічних характеристик та синдрому «професійного вигорання» дало змогу дослідити особливості впливу кожної з них на розвиток синдрому в цілому та на розвиток кожного з симптомів окремо. Вивчення впливу соціально-демографічних характеристик на розвиток синдрому дало нам можливість розробити комплекс індивідуально спрямованих соціально-психологічних засобів профілактики та подолання «професійного вигорання» (Зайчикова, 2003).

Вивчення особливостей розвитку синдрому «професійного вигорання» у педагогів дає можливість як власне педагогам, так і директорам шкіл планувати цілеспрямовані заходи профілактики та подолання синдрому, для того, щоб не допускати його поширення та негативної дії як на самих носіїв, так і на оточуючих.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у лонгitudному вивченні передумов розвитку синдрому «професійного вигорання» у вчителів.

Література

1. Борисова, Л.Г. (1993). *Социальное качество профессиональной группы*. Новосибирск. 45-55.
2. Бююль, А., & Цёфель, П. (2002). *SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей*. Санкт-Петербург : ООО «ДиаСофтЮП». 608.
3. Burke, R.J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers *Human Relation*. V. 48 (2). 187-202.
4. Вершловский, С.Г. (1994). Учитель крупным планом. *Социально-педагогические проблемы учительской деятельности*. Санкт-Петербург. 32.
5. Daniel, J., & Shabo, I. (1993). Psychological burnout in professional with permanent communication. *Studia-Physchologica*. V. 35(4-5). 412-414.
6. Зайчикова, Т.В. (2003). *Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів: Методичні рекомендації*. Київ, Рівне, 24.
7. Карамушка, Л.М., & Зайчикова, Т.В. (2002). Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології. Том. I*. Київ : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 5, 210-217.

8. Колесников, Л.Ф. (1985). *Резервы эффективности педагогического труда*. Новосибирск, 32-43.
9. Орел, В.Е. (2001). Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы. *Психологический журнал*, 22(1), 90-101.
10. Райгородский, Д.Я. (1998). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Учебное пособие. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 161-169.
11. Форманюк, Т.В. (1994). Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*. 6, 57-64.

References

1. Borisova, L.G. (1993). *Soczialnoe kachestvo professionalnoj gruppy [The social quality of the professional group]*. Novosibirsk. 45-55 [in Russian].
2. Byuyul, A., & Czyofel, P. (2002). *SPSS: iskusstvo obrabotki informaczii. Analiz statisticheskikh dannykh i vosstanovlenie skrytykh zakonomernostej [SPSS: The Art of Information Processing. Analysis of statistical data and recovery of hidden patterns]*. Sankt-Peterburg: ООО «DiaSoftYuP». 608 [in Russian].
3. Burke, R.J., & Greengalass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers *Human Relation*. V. 48(2). 187-202.
4. Vershlovskij, S.G. (1994). *Uchitel krupnym planom [Close-up teacher]*. Soczialno-pedagogicheskie problemy uchitel'skoj deyatelnosti. Sankt-Peterburg. 32 [in Russian].
5. Daniel, J., & Shabo, I. (1993). Psychological burnout in professional with permanent communication. *Studia-Physchologica*. V. 35(4-5). 412-414.
6. Zajchikova, T.V. (2003). *Diagnostika ta profilaktika sindromu profesijnogo vigorannya u vchiteliv: Metodichni rekomendacziyi [Diagnosis and prevention of burnout in teachers Guidelines]*. Kiyiv, Rivne, 24 [in Ukrainian].
7. Karamushka, L.M., & Zajchikova, T.V. (2002). Problema sindromu «profesijnogo vigorannya» v pedagogichnij diyalnosti v zarubizhnij ta vitchiznyani`j psikhologiyi [The problem of the syndrome of "professional training" in pedagogical activity in foreign and vital psychology]. *Aktualni problemi psikhologiyi. Tom.1*. Kiyiv : Institut psikhologiyi im. G.S.Kostyuka APN Ukrayini. 5, 210-217 [in Ukrainian].
8. Kolesnikov, L.F. (1985). *Rezervy effektivnosti pedagogicheskogo truda [Reserves of the effectiveness of pedagogical work]*. Novosibirsk, 32-43 [in Russian].
9. Orel, V.E. (2001). Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoj psikhologii: empiricheskie issledovaniya i perspektivy [The phenomenon of "burnout" in foreign psychology: empirical research and prospects]. *Psikhologicheskij zhurnal*, 22(1), 90-101 [in Russian].
10. Rajgorodskij, D.Ya. (1998). *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie [Practical psychodiagnosics. Techniques and tests. Tutorial]*. Samara : Izdatelskij Dom «BAKhRAKh», 161-169 [in Russian].
11. Formanyuk, T.V. (1994). Sindrom «emocziionalnogo sgoraniya» kak pokazatel professionalnoj dezadaptaczii uchitel'ya [The syndrome of "emotional burnout" as an indicator of professional maladjustment of a teacher]. *Voprosy` psikhologii*. 6, 57-64 [in Russian].

**FACTORS OF MANIFESTATION AND PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF
THE PROFESSIONAL TEACHERS
BURNOUT SYNDROME**

Tatiana Zaychikova

**PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology
and Psychotherapy**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

tatianazaichikova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4194-4855>

Abstract

Pedagogical work is one of the most psychologically stressful types of work. Such a professional workload requires significant neuro-psychological resources for the implementation of pedagogical activities. Therefore, the problem of burnout is especially relevant for such professions that relate to the interaction in the system “man-man”. In Ukraine, this problem has been studied not so long ago. Therefore, empirical data for a complete and in-depth study of the issue is clearly lacking. However, every researcher who has at least to some extent been involved in the study of this problem is aware of its importance and relevance today. The purpose of the article: to determine the level of development and features of the manifestation of the syndrome of “professional burnout” in teachers; study of the influence of socio-demographic characteristics on the features of the syndrome of “professional burnout” in teachers. Objectives of the study: to determine the level of development of the syndrome of “burnout” in teachers; identify and characterize the main manifestations of the syndrome of “professional burnout” in teachers. The study was conducted according to the “Method of diagnosing the level of emotional burnout” by V. Boyko and with the help of a sample interview (Raigorodsky, 1998). The results of correlation analysis obtained using the SPSS program were used for statistical data processing. To identify statistically significant differences between different groups of teachers, the criterion of “chi-square” was used (Bull & Zeffel, 2002). The obtained results of the conducted theoretical and empirical research made it possible to assess the prevalence of the syndrome of “professional burnout” among teachers. The article reveals the peculiarities of the syndrome in teachers. The conclusion that the dominant component in the syndrome of “burnout” in teachers is “resistance” is substantiated; The most common type of behavioural reactions in the syndrome is the expansion of the sphere of saving emotions, which inevitably affects both the well-being of the teacher and his relationships with others. The relationship between socio-demographic determinants and the “burnout” syndrome is shown. The necessity of further development of the theoretical doctrine of “burnout syndrome” in modern conditions of educational activity, as well as further development of psycho prophylactic and psycho correctional means of working with employees of pedagogical professions who have signs of “burnout” is substantiated.

Keywords: “professional burnout” syndrome, stress, resistance, exhaustion.

Подано 20.08.2020

Рекомендовано до друку 03.09.2020

UDC 378:159.9:001.895

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).06)**PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF INNOVATIVENESS OF TEACHING STAFF****Olena Ihnatovych****Doctor of Sciences in Psychology, Senior Researcher,
Head of the Department of Psychology of Labor**Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine

9, M. Berlinsky Str., Kyiv, Ukraine, 04060

lenu_ignat70@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-0588-0620>**Svitlana Polishchuk****PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology
and Psychotherapy**

National Dragomanov Pedagogical University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

mood2008@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4599-493X>**Abstract**

The article considers the problem relevant for age and pedagogical psychology – the development of an innovative personality of the teacher. The article aims to highlight the theoretical and empirical predictors of the study of personality innovation. Tasks of research: definition and substantiation of psychological predictors of innovation of the person; conducting an empirical study and presenting its results to determine the levels of innovation of teachers. To build the psychological profile of the personality of an innovative pedagogical worker, a method of “self-assessment of professional innovative culture of a teacher” was used, which meets the requirements of standardization (analyzed left and right shifts, measures of asymmetry and distribution) and validity (α Cronbach = 0.8). In the process of development and validation of the methodology “self-assessment of professional innovative culture of a teacher” was performed content analysis, descriptive statistics, factor analysis. The “self-assessment of professional innovative culture of a teacher” method has sufficient reliability, satisfactory consistency and can be used to psychologically measure the levels of innovation development of teachers (Ignatovych, 2018). Empirical research included procedures of expert questioning, content analysis, psychodiagnostic methods: “Motivation to achieve success and avoid failure” (A. Rean); “Value orientations” (M. Rokich); personal self-actualization questionnaire (N. Kalina); intelligence structure diagnostics test (R. Amthauer); methods of multifactorial study of personality (R. Cattell); “tapping test” (E. Ilyin). In the context of the presented materials, the authors highlight the empirical generalization of the results of the study of psychological predictors of personality innovation and, in the particular, pedagogical staff of general secondary, extracurricular, vocational, higher, postgraduate education; the psychological profile of the personality of the innovative pedagogical worker is constructed. It is established that the definition of psychological predictors is of undoubted scientific and practical importance, as it allowed not only to determine the factors that determine the phenomenon of innovative teachers but also to assess the comparative contribution of these factors to the projected effect of its development in teachers. The defined system of psychological predictors of innovation development of pedagogical workers consists of gender-age, educational-professional, affective-cognitive, motivational-activity, value-orienting

factors. **Keywords:** innovation, gender-age, educational-professional, affective-cognitive, motivational-activity, value-orientation factors, pedagogical workers.

Introduction

Significant socio-economic phenomena occurring in modern Ukraine require teachers to have the appropriate level of psychological readiness of the individual to implement the ideas of educational development on an innovative basis. The Concept of the “New Ukrainian School” states that the school must be at the forefront of social change, and its graduate must be an innovator capable of changing the world around him, developing the economy, competing in the labour market, and learning throughout life. Modern conditions, content and forms of pedagogical work require from the individual new professional competencies, mediation of efforts and time not only at their request, as well as the threat and implementation in pedagogical practice, and this requires changes in content and technologies of training of future teachers postgraduate education of pedagogues-practitioners taking into account the need to develop in them the appropriate level of innovation provided that the era of principles of new knowledge and abilities of cognition. The specialist of this stage of social development – is a highly qualified innovative person who is able to create, implement and use pedagogical innovations, is able to solve problems in a non-standard way and act independently, proactively, take responsibility for their own actions and decisions.. The ability to innovate has become a condition for human orientation in rapidly changing and transient world processes, a condition not only for adaptation to them but also for their own life and creativity. Therefore, the pedagogical worker who wants to meet the requirements of today must realize the need for knowledge of the theory of innovation and innovation processes in education. In this context, the problem of innovation of teachers becomes particularly important and relevant.

Currently, the most developed areas of pedagogical innovation are the justification of the laws of functioning and development of innovation processes in various systems, pedagogical in particular, as well as determining the structure of content and results of innovation (Fedorova & Tatarчук, 2015). The theoretical foundations of pedagogical innovation (Godin, 2017), regularities of innovative educational management (Tidd & Bessant, 2013), psychology of innovations (Kumar & Bharadwaj, 2016), psychological features of professional self-determination of the individual are developed and carefully characterized in scientific works. in the conditions of innovative development of education (Polishchuk, 2015). In the context of these developments, researchers largely cover the specific historical situation of modern education, determine some permanence and direction of the processes of creation, implementation, dissemination of pedagogical innovations for development, holistic renewal of psychological and pedagogical theory and practice, and innovation.

The urgency of this problem is due to a critical analysis of the preconditions, purpose, factors of emergence and development of innovations in education, studying the psychological aspects of this process, as well as identifying the specific part of reality that can study and explain the development of innovation as an individual teacher and education as a whole. In this aspect, V. Lazarev considers the innovation process, conditions, methods and results of its creation, as well as the relationship between the effectiveness of innovation processes and its factors, which influences these factors to promote the development of innovative education. It should be noted that in this case, the author used the concept of the innovation process as process of educational development through creation, dissemination and assimilation of innovations, which is based on innovative activity as purposeful transformation of educational practice through creation, dissemination and assimilation of new educational systems or any of their components (Lazarev, 2004). O. Khutorsky, in addressing the innovative nature of education, noted that its study can not

be limited to the innovation process, as it includes – not only the transformation of educational practice but also the conditions, means, patterns, forms, methods, technologies etc., which are related to pedagogical innovations... The main point – is a personal factor that changes both students and teachers (Khutorsky, 2005). In the context of these statements, G. Ball concluded that the development of innovation of teachers is determined not only by factors that affect the renewal of education, but also factors of change that occur in the formation of the student and teacher, lead to effective interaction of personality, creativity, innovation, culture (Ball, 2006).

However, in determining the various factors in the development of educational innovation, the researchers ignored the question of psychological predictors of the development of individual innovation.

The **aim** of the study: coverage of the results of the study of innovation. **Objectives** of the study: determination of psychological predictors of personality innovation.

Research methods

To identify the levels of development of innovation of teachers, as well as to build a psychological profile of the personality of an innovative teacher, we have developed a method of “self-assessment of professional innovation culture of the teacher”. The “self-assessment of professional innovation culture of the teacher” methodology developed by us meets the requirements of standardization (left and right shifts are analyzed, measures of asymmetry and distribution) and validity requirements (Cronbach's $\alpha = 0.8$), providing comparison and analysis of data obtained from its data from the results obtained during the use of standardized techniques. In the process of development and validation of the methodology “self-assessment of professional innovation culture of the teacher” content analysis, descriptive statistics, factor analysis. The “self-assessment of professional innovation culture of the teacher” method has sufficient reliability, satisfactory consistency and can be used to psychologically measure the levels of innovation development of teachers (Ignatovych, 2018).

An empirical study of the innovativeness of pedagogical staff of general secondary, extracurricular, vocational, higher, postgraduate education included procedures for expert questioning, content analysis, diagnostics on a set of standardized psychodiagnostic techniques such as: method “Motivation to succeed and avoid failure” (A. Rean); method “Value orientations” (M. Rokich); personal self-actualization questionnaire (N. Kalina); intelligence structure diagnostics test (R. Amthauer); methods of multifactorial study of personality (R. Cattell); tapping test (E. Ilyin). We also used methods of mathematical processing of psychological data and their interpretation. Mathematical processing of the innovativeness of pedagogical workers of out-of-school, secondary, vocational and higher educational institutions obtained during the empirical study was carried out by methods of primary statistics, correlation analysis, variance and factor analysis, which revealed the dependencies and relationships between the studied characteristics.

Results and discussions

In order to determine the psychological predictors of the development of innovation of teachers of general secondary, extracurricular, vocational, higher, postgraduate education, six normally distributed samples were formed (each with a volume of $n = 149$). Samples were formed using the built-in random number generator of MS Excel spreadsheets on such indicators like age, gender; education, speciality; dynamic features of neuropsychological activity (strength and mobility), innovation, general ability to search, perception, acceptance and use of new, including the need to find and learn new, logical selection, sense of language, the definition of common

features, ability to the analogy, classification, ability to judge, attention, memory), creative innovation (ability to create new, including the need for creation, the ability to conceptual abstraction, combinatorial abilities, arithmetic thinking, inductive thinking, spatial imagination, the ability to mentally operate with three-dimensional bodies in space); professional innovation (set of qualities of character and activity-important qualities of a teacher – contact, flexibility in communication, emotional stability, dominance, expressiveness, nonconformism, courage, sensitivity, trust, diplomacy, self-confidence, radicalism, self-control, orientation here and now, faith in the here and now, human capabilities, spontaneity, autonomy, autosympathy, adequacy of self-esteem); motives (success, self-actualization), meanings (full and emotionally rich professional activity, new knowledge, new information, new technologies, professional health, exciting work, nature conservation, human improvement, society, art, music, literature, love and respect, financially secure life, team, colleagues, leisure, entertainment, freedom, happy family life, happiness, creativity, self-confidence (values), activity, ingenuity, accuracy, politeness, high demands on life, harassment, cheerfulness, independence, intolerance to shortcomings, professionalism, responsibility, rationalism, self-control, courage, firm will, tolerance, breadth of views, honesty, efficiency in business, sensitivity) and the parameters of these indicators are below average with a general tendency to the middle: average value ($M = 5, 5$), standard deviation ($G = 2.0$), median ($Me = 5$), mode ($Mo = 4$), minimum and maximum value ($X_{min} = 1$), maximum value ($X_{max} = 10$), positive left-sided asymmetry ($A = 0.550867$), equality of mean values of the studied samples ($F_{cr} = 2.76$), equality of variance and homogeneity ($G_c = 0.531$).

Further exploratory factor analysis of data by the method of leading components with subsequent rotation by the method of Varimax allowed determining (by the percentage contribution of each of the predictors in the total variance) a system of psychological factors of innovation of teachers: gender and age (3,283 – factor variance; 8,698% – factor contribution in total variance), educational-professional (3,786; 9,342%), affective-cognitive (3,793; 9,367%), motivational-activity (3,798; 9,369%), value-oriented (3,802; 9,372%) (Table 1).

Table 1

Percentage contribution of psychological factors to the total variance

Psychological factors	The variance of the factor	The contribution of the factor to the total variance (%)
Gender and age	3,283	8,698
Educational and professional	3,786	9,342
Affective-cognitive	3,793	9,367
Motivational and activity	3,798	9,369
Value-oriented	3,802	9,372

Gender and age factors (gender and role characteristics; age from 25-40 years and 41-60 years) determine the individual differences in the structure of innovation and the features of inter structural relationships of its properties. At a younger age, the development and functioning of personal innovation is an active search for means of realizing inner personal potential, ways to realize the needs of young teachers in cognition, creativity, achievement, and in older age the search for new narrows to the use of tools that are already established, fixed, which reduces the individual's susceptibility to the new. Thus, men (35%) and women (65%) aged 25-40 years tend to integrate and internal coherence of individual properties of innovation. In (29%) and women (71%) aged 41-60 years, the integration and internal coherence of innovation are expressed at a lower level. This is evidenced by fewer correlations. Representatives of this group had statistically

significant relationships between the innovative orientation of the teacher's personality and the general level of innovation, and in the first group – between the innovative orientation of the individual, personal readiness for innovative pedagogical activities, innovative receptivity.

Educational and professional factors (education and speciality) are a professional aspect of innovation of teachers, is a kind of catalyst that enhances and directs the identification of individual differences in cognitive processes, characterological and activity-important qualities, values, meanings in innovative pedagogical activities of different types of educational institutions. qualified in specialities in the field of natural sciences, humanities and physical and mathematical sciences.

Affective-cognitive factors (strength and mobility of neuropsychological activity; cognitive and intellectual functions) characterize the uniqueness of thinking and intellectual activity. Teachers with the inertia of nervous processes absorb information more slowly, but work more accurately and more carefully perform the tasks of innovative pedagogical activities. Teachers with a weak or mobile and strong nervous system are not able to quickly and efficiently perform the tasks of innovative pedagogical activities in limited conditions or in conditions of responsibility that requires mental stress and so on. In such conditions, pedagogical workers with a strong and inert nervous system work better, who, at the same time, show lower results of intellectual actions in the implementation of various content and methods of tasks that require rapid switching of attention. Teachers with a strong nervous system have higher scores on factors C “Emotional instability - emotional stability”, G “Subordination to feelings - high normative behaviour”, Q3 “Low self-control - high self-control”, F “Restraint – expressiveness”, O “Confidence” in themselves - anxiety, which indicates their high level of self-control, responsibility, good control of emotions and behaviour, restraint, self-confidence and low anxiety. Teachers with a weak nervous system are characterized by opposite properties such as low self-control, impulsiveness, irresponsibility, guilt, poor control of emotions and behaviour, anxiety. Thus pedagogical workers with excitement mobility are inherent in a tendency to doubts, suspicions (factor L), orientation to external reality (factor M), and to those who are characterized by the inertia of excitement – credulity and self-immersion. The tendency to doubt, suspicion (factor L), self-immersion (factor M), confidence (factor O), critical attitude (factor Q1) and poor control of emotions and behaviour (factor Q3) are also demonstrated by teachers who have inhibitory mobility.

The differences of natural science thinking are generalization, clarity and effectiveness; ability to spatial representation; ability to perceive, understand, prove the laws of natural facts, phenomena in practical and pedagogical situations. Humanitarian thinking is characterized by concreteness, clarity and imagery; the ability to operate with words as symbols; ability to perceive, understand, explain the condition of other people, to anticipate the development of various socio-pedagogical situations. Physical and mathematical thinking is accurate, consistent, symbolic, abstract; ability to operate with mathematical symbols, numbers; ability to perceive, understand, prove the connections of physical forces and elements of mechanisms in practical and pedagogical situations.

Insufficiently developed abilities for logical selection, sense of language, the definition of general features, conceptual abstraction, analogies, insufficient combinatorial abilities, inability to classify and judge make it difficult to deploy intellectual actions at the analytical level. Intermediate abilities of arithmetic thinking, inductive thinking, spatial imagination, inability to mentally operate three-dimensional bodies in space, lack of attention and memory cause difficulties in the development of intellectual actions of the individual on a practical level, and low creativity – on a creative level. ambiguously affects the development of teacher innovation.

Motivational and activity factors (motives for achievement and self-actualization, behavioural, characterological and activity-important qualities) determine the intensity, amplitude and range of manifestations of innovation of teachers, as well as individual differences in character and qualities important for innovative pedagogical activities. set of activity all-important psychological qualities (for naturalists – sensitivity, auto-sympathy, adequacy of self-esteem, the humanities – contact, flexibility in communication, orientation here and now, belief in human capabilities, expressiveness; self, self-control). An important role in the development of innovation is played by the desire for self-actualization in innovative pedagogical activities, to achieve success; emotional and volitional characteristics of the individual manifested in its propensity to risk, responsibility, determination, initiative, form the innovative nature of pedagogical communication and activities (exchange of innovative information, interaction and mutual understanding in the process of innovation).

The group of value-oriented factors consists of values (activity, ingenuity, accuracy, politeness, high demands on life, harassment, cheerfulness, independence, intolerance to shortcomings, professionalism, responsibility, rationalism, self-control, courage, firm will, tolerance, breadth of views, efficiency, sensitivity) and meanings (full and emotionally rich professional activity, new knowledge and information; professional health, exciting work, nature conservation, human development, society, art, music, literature, love and respect, financially secure life, team, colleagues, leisure, entertainment, freedom, happy family life, happiness, creativity, self-confidence). Value-oriented factors determine the pathologization of innovation of teachers. Differences in its axiologization in “Physicists-mathematicians” are manifested in the value attitude to physical and mathematical knowledge, symbols, signs, numbers, mechanisms, techniques and pedagogical innovations in the fields of physics, mathematics, computer science, cybernetics; “Humanities” – a value attitude to knowledge about man, society and pedagogical innovations in the fields of philosophy, sociology, psychology, history, culture, art, literature, music, “naturalists” – a value attitude to knowledge about nature, natural resources and pedagogical innovations in fields of geography, chemistry, biology. According to the results of correlation analysis, we found that the indicators of innovative susceptibility at the level of statistical significance $p \leq 0.05$ correlate with the indicators of strength and mobility of the nervous system, obtained by the tapping test of E. Ilyin ($r = 0.54$); R. Amthauer test scales of theoretical and practical intelligence ($r = 0.47$; $r = 0.65$); R. Kettel's questionnaire scales such as: factor B – “Intelligence” ($r = 0.54$), factor M “Practicality - developed imagination” ($r = 0.57$), factor Q1 – “Conservatism – radicalism” ($r = 0.46$); scales of the questionnaire of self-actualization of the personality such as: “Orientation in time” ($r = 0.72$), “Need for knowledge” ($r = 0.74$), “Aspiration to creativity (creativity)” ($r = 0.82$), “Spontaneity” ($r = 0.67$), “Autosympathy” ($r = 0.73$). The identified correlations give grounds to consider the affective-cognitive factors that determine the development of innovative receptivity of teachers, which is manifested in the processes of perception, memory, imagination and thinking, considered by us as providing teachers with the ability to perceive innovation, mastery. them, as well as their creation.

Indicators of innovation orientation at the level of statistical significance $p \leq 0.05$ correlate with the results obtained by the method “Motivation for success and fear of failure” (AA Rean): motivation for success ($r = 0.47$), motivation to avoid failure ($r = - 0.5$); indicators of the general desire of the individual to self-actualization ($r = 0.62$), indicators obtained on the scales “Values” ($r = 0.6$), “Self-understanding” ($r = 0.5$), “Autosympathy” ($r = 0, 41$), “Contact” ($r = 0.39$), a questionnaire of self-actualization of personality; by the factors of MD “Adequacy of self-esteem”

($r = 0.43$), Q3 “Low self-control - high self-control” ($r = 0.45$) methods of multifactorial research of R. Cattell's personality, testifies to the importance of value-oriented factors in the development of innovation.

Conclusions

The psychological predictors of the development of innovation of teachers include gender-age, educational-professional, affective-cognitive, motivational-activity, value-oriented factors. Gender-age (gender-role features; age from 25-40 years and 41-60 years) determine individual differences in the structure of innovation and features of inter structural connections of its properties. Educational and professional factors (education and profession) are a professional aspect of innovation of teachers, is a kind of catalyst that enhances and directs the identification of individual differences in cognitive processes. Affective-cognitive factors (strength and mobility of neuropsychological activity; cognitive and intellectual functions) characterize the uniqueness of thinking and intellectual activity. Motivational and activity factors (motives for achievement and self-actualization, behavioural, characterological and activity-important qualities) determine the intensity, amplitude and range of manifestations of innovation of teachers, as well as individual differences in character and qualities important for innovative pedagogical activities. Value-oriented factors determine the axiologization of innovation of teachers.

Identified psychological predictors of the development of innovation of teachers and the established correlations between them give grounds to predict the development of: 1) innovative receptivity of the individual as a component of innovation of teachers, which in some way provides the ability of teachers to see new, pedagogical activity or to accept already ready pedagogical innovations; 2) personal readiness for innovative pedagogical activity as a structural property of innovation, which determines the possibility of forming the interest of teachers in creating, assimilating and disseminating educational innovations, stable motivation for innovative pedagogical activity, ensures the formation of algorithm of purposeful actions to achieve effective results; 3) innovation orientation as a necessary component of innovation of pedagogical workers, which determines the formation and development of the system of personal values, determines the direction and results of innovative pedagogical activities.

The authors see prospects for further research in addressing the issues of psychological support for the development of innovation of teachers of different qualifications and different types of educational institutions.

Literature

1. Балл, Г.О. (2006). Творчість як атрибут культури і особистості. *Проблеми і напрями розвитку особистісної готовності педагогічних працівників та учнів професійного ліцею до творчої та інноваційної діяльності*. К.: ІПППО АПН України та УПТО ГУОН КМДА, 19-26.
2. Ігнатович, О.М. (2018) Психолого-технологічні аспекти розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників. *Психологічний часопис*, 4(14), 68-86. Режим доступу: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/295>
3. Капустина, В.А., & Быкова, Е.С. (2019). Типологический подход в исследовании структуры инновационного потенциала личности. *Психолог*, 4, 14-26. Режим доступу: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30548

4. Лазарев, В.С. (2004). Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия, *Педагогика*, 4, 16.
5. Поліщук, С.П. (2015). Психологічні складові професійного самовизначення особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 5, 51-55.
6. Федорова, В.А., & Татарчук, Ю.І. (2015). Теоретичні відомості з питання інновацій. *Економічний простір*, 100, 66-73.
7. Хуторской, А.В. (2005). *Педагогическая инноватика: методология, теория, практика*. Москва : УНЦ ДО.
8. Godin, B. (2017). *Models of Innovation: The History of an Idea*. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.
9. Kumar, M., & Bharadwaj, A. (2016). Psychology of innovation: innovating human psychology. *Technological and Institutional Innovations for Marginalized Smallholders in Agricultural Development*. doi: 10.1007/978-3-319-25718-1_4
10. Tidd, J., & Bessant, J. (2013). *Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change (5th ed.)*, London : John Wiley & Sons Ltd.

References

1. Ball, H.O. (2006). Tvorchist yak atrybut kultury i osobystosti [Creativity as an attribute of culture and personality]. *Problemy i napriamy rozvytku osobystisnoi hotovnosti pedahohichnykh pratsivnykiv ta uchniv profesiinoho litseiu do tvorchoi ta innovatsiinoi diialnosti*. K. : IPPPO APN Ukrainy ta UPTO HUON KMDA, 19-26.
2. Ihnatovych, O.M. (2018) Psykholoho-tekhnolohichni aspekty rozvytku fakhovoi innovatsiinoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv [Psychological and technological aspects of the development of professional innovation culture of teachers]. *Psykhologichnyi chasopys*, 4 (14), 68-86. Retrieved from <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/295> [in Ukrainian].
3. Kapustyna, V.A., & Выкова, Е.С. (2019). Typolohycheskyi podkhod v yssledovanyu struktury ynnovatsyonnoho potentsyala lychnosti [Typological approach in the study of the structure of the innovative potential of the individual]. *Psykhologh*, 4, 14-26. Retrieved from https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30548 [in Ukrainian].
4. Lazarev, V.S. (2004). *Pedahohycheskaia ynnovatyka: ob'ekt, predmet y osnovnyie poniatiya*, *Pedahohyka*, 4,16. [in Russian].
5. Polishchuk, S.P. (2015). Psykholohichni skladovi profesiinoho samovyznachennia osobystosti [Psychological components of professional self-determination]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*, 5, 51-55. [in Ukrainian].
6. Fedorova, V.A., & Tatarchuk, Yu.I. (2015). Teoretychni vidomosti z pytannia innovatsii [Theoretical information on innovation]. *Ekonomichnyi prostir*, 100, 66-73. [in Ukrainian]
7. Khutorskoi, A.V. (2005). *Pedahohycheskaia ynnovatyka: metodolohyia, teoryia, praktyka [Pedagogical innovation: methodology, theory, practice]*. Moscow : UNTs DO [in Russian].
8. Godin, B. (2017). *Models of Innovation: The History of an Idea*. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.
9. Kumar, M., & Bharadwaj, A. (2016). Psychology of innovation: innovating human psychology. *Technological and Institutional Innovations for Marginalized Smallholders in Agricultural Development*. doi: 10.1007/978-3-319-25718-1_4
10. Tidd, J., & Bessant, J. (2013). *Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change (5th ed.)*, London: John Wiley & Sons Ltd.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ ІННОВАЦІЙНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Олена Ігнатович

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу психології праці

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
04060, Україна, м. Київ, вул. М. Берлінського, 9

lena_ignat70@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-0588-062>

Світлана Поліщук

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та
психотерапії

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

mood2008@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-4599-493X>

Анотація

У статті розглянуто актуальну для вікової та педагогічної психології проблеми – розвитку інноваційності особистості педагога. *Метою* статті є висвітлення теоретичних та емпіричних предикторів дослідження інноваційності особистості. *Завдання* дослідження: визначення та обґрунтування психологічних предикторів інноваційності особистості; проведення емпіричного дослідження та презентація його результатів щодо визначення рівнів розвитку інноваційності педагогічних працівників. Для побудови психологічного профілю особистості інноваційного педагогічного працівника було розроблено методику самооцінки фахової інноваційної культури педагога «СФІКП», яка відповідає вимогам стандартизації (аналізувалися ліво- і правобічні зсуви, міри асиметрії й розподіл) та валідності (α Кронбаха = 0,8). В процесі розробки та валідації методики «СФІКП» здійснено контент-аналіз, описативну статистику, факторний аналіз. Методика «СФІКП» має достатню надійність, задовільну узгодженість та може бути використана для психологічного вимірювання рівнів розвитку інноваційності педагогічних працівників (Ігнатович, 2018). Емпіричне дослідження включало процедури експертного опитування, контент-аналізу, психодіагностичні методики: методика «Мотивація досягнення успіху та уникнення невдач» (А. Реан); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); опитувальник самоактуалізації особистості (Н. Каліна); тест діагностики структури інтелекту (Р. Амтхауер); методика багатофакторного дослідження особистості (Р. Кеттелл); теплінг-тест (Є. Ільїн). У контексті презентованих матеріалів авторами висвітлено емпіричне узагальнення результатів дослідження психологічних предикторів інноваційності особистості й, зокрема педагогічних працівників закладів загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої, післядипломної освіти; побудовано психологічний профіль особистості інноваційного педагогічного працівника. Встановлено, що визначення психологічних предикторів має безсумнівне науково-практичне значення, оскільки дозволило не тільки визначити чинники, що зумовлюють феномен інноваційності педагогів, а й оцінити порівняльний внесок цих чинників у прогнозований ефект її розвитку у педагогічних працівників. Визначена система психологічних предикторів розвитку інноваційності педагогічних працівників складається з гендерно-вікових, освітньо-професійних, афективно-когнітивних, мотиваційно-діяльнісних, ціннісно-орієнтувальних чинників.

Ключові слова: інноваційність, гендерно-вікові, освітньо-професійні, афективно-когнітивні, мотиваційно-діяльнісні, ціннісно-орієнтувальні чинники; педагогічні працівники.

Подано 17.08.2020

Рекомендовано до друку 03.09.2020

ТРЕНІНГОВА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СКЛАДОВИХ «КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ» МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА

Андрій Некрасов

аспірант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

andrei_nekrasov@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2291-3313>

Геннадій Ставицький

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

01601, Україна, Київ, вул. Володимирська, 64/13

stavitskiygenadii@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4737-0175>

Анотація

На сьогодні, передусім, психологи-практики відмічають тенденцію, яка проявляється у потребі формування високого рівня культури, який є необхідною складовою особистості фахівця з вищою освітою. Статтю присвячено аналізу наукових підходів до розуміння феномену «корпоративна культура» та «корпоративна культура в закладах вищої освіти», а також створенню моделі формування корпоративної культури керівника в організації. *Метою статті* є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження ефективності застосування тренінгової моделі «Надхнення та супровід на шляху до досягнення цілі» для розвитку складових корпоративної культури майбутнього керівника. *Завдання* дослідження полягали у підборі та впровадженні різних тренінгових методик, спрямованих на розвиток корпоративної культури керівника. Для реалізації поставлених завдань був використаний соціально-психологічний тренінг. Теоретично проаналізовано механізми оновлення корпоративної культури освітніх закладів. Подано результати емпіричного дослідження смисложиттєвих орієнтацій керівників (базового компонента ціннісно-сміслової сфери); здійснено порівняльний аналіз їх показників. Виявлено складові корпоративної культури та запропонована Програма тренінгової моделі ефективного розвитку складових корпоративної культури керівника в організації, спрямована на: оволодіння активними навичками взаємодії керівників і працівників організації; самоорганізації і проектування власної діяльності; формування соціально-моральної позиції у процесі міжособистісної та ділової взаємодії; вироблення у керівників партнерських і лідерських якостей, комунікативних умінь і навичок. Розроблена модель сприяє розширенню уявлень керівника про лідерство та способи управління малою групою; забезпечує активізацію лідерського потенціалу як сукупності умінь самоуправління й управління іншими людьми; дозволяє відчувати переваги і труднощі лідерських позицій, визначити для себе свої сильні і слабкі сторони щодо лідерства в тих чи інших ситуаціях, оволодіти техніками лідерського впливу та згуртування групи, розвинути лідерські вміння.

Ключові слова: корпоративна культура, корпоративна культура в закладах вищої освіти, модель корпоративної культури, програма розвитку корпоративної культури, соціально-психологічний тренінг розвитку корпоративної культури.

Вступ

Багато психологів-практиків відмічають тенденцію, яка проявляється у потребі формування високого рівня культури, який є необхідною складовою особистості фахівця з вищою освітою. Культура – це своєрідний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, який представлений у продуктах матеріальної й духовної праці; окрім того, знаходить своє відображення у встановленій системі соціальних норм і переконань, у духовних цінностях, ставленні людей до природи, один до одного та стосунках між ними. Культура визначає поведінку людей, їх свідомість і діяльність у певних сферах громадського життя. Через культуру здійснюється фіксування способу життєдіяльності особистості, групи людей або й усього суспільства (Хміль, 1995: 351).

У дослідженні здійснено аналіз проблематики формування й розвитку корпоративної культури, що є інструментом, який дає змогу зорієнтувати фахівців, котрі працюють в одній команді, на досягнення поставлених цілей. Зауважимо, що активність в дослідженнях корпоративної культури у світовій практиці розпочали саме з гуманістичного підходу щодо організації й управління керівниками-фахівцями певної сфери діяльності організацією чи підприємством.

Корпоративна культура впливає на процеси функціонування колективу організації (підприємства) й урегулює діяльність через визначені та загальноприйняті цінності, норми, традиції, мову. Це надає керівникам спеціальний інструмент – систему управлінських понять, засобів і способів керівництва, яка робить щоденне керівництво людьми осмисленим і стресостійким (Хміль, 1995: 351).

У сучасній науковій літературі існує значна кількість дефініцій корпоративної культури, аналізуючи які, можна виділити наступну закономірність – їх понятійна сутність має одні й ті ж значення.

Ряд дослідників дають такі визначення поняття «корпоративна культура»: специфічна «конституція» організації; паттерн колективних базових уявлень; система матеріальних і духовних цінностей, проявів; система формальних і неформальних правил і норм діяльності, звичаїв і традицій; непрописана і нематеріальна, але така, що добре відчувається, сторона діяльності організації; динамічний комплекс базових особливостей окремої організації; явище духовного походження тощо (Шейн, 2002: 336; Спивак, 2001: 352; Томилов, 2020: 359; Волобуєв, 2008: 6-9).

Поняття «корпоративна культура» включає сукупність важливих положень діяльності підприємства, що зумовлені місією та стратегією його розвитку. Вона залишає слід у встановлених соціальних нормах і цінностях, які поділяє більшість працівників підприємства чи організації (Макаренко, 2011: 164).

У науковій літературі існує також значна кількість визначень поняття «організаційна культура». Оскільки поняття «організаційна культура» за своїм базовим змістом співпадає з поняттям «корпоративна культура», можна розглядати ці поняття як синонімічні.

Поняття «організаційна культура» може бути розглянуте як сукупність цінностей та норм, які характерні для конкретної організації. Вона окреслюється притаманними тільки їй цінностями, поняттями, очікуваннями, поглядами, нормами і включає такі складники:

регулятори поведінки; панівні внутрішні організаційні цінності; специфічну філософію, що зумовлює стосунки працівників і клієнтів; неписані правила встановлення взаємин між членами організації; імідж організації, що формується поведінкою працівників у оточуючому середовищі (Сексір, 2002: 4-9).

Складовими організаційної культури є: ціннісно-нормативна структура, заснована на її місії, філософії та ієрархії цілей організації, зокрема, таких як організаційна структура; структура комунікацій; структура соціально-психологічних відносин у колективі; ігрова структура, тобто міфи, легенди, звичаї, традиції організації; структура зовнішньої ідентифікації організації. До складу організаційної культури входять: усвідомлення кожним працівником свого місця в компанії, групі, команді; технології спільної діяльності персоналу; цінності й норми поведінки; звичаї та ділова практика діяльності; комунікаційна система і культура спілкування; критерії і правила розподілу повноважень та відповідальності, статусу і влади; правила неформальних стосунків; сформовані в компанії звички і традиції; взаємини між людьми; діловий етикет; правила корпоративної культури; трудова і ділова етика (Скібіцька, 2010: 360).

Для психологічної діагностики організаційної культури має значення не лише визначення її поняття (сутності), а й розкриття її змісту – тих елементів, які складають систему організаційної культури, та функцій, які ці елементи виконують.

Існують різні точки зору на змістовні складові організаційної культури.

У Е. Шейна, наприклад, такими складовими виступають три основні елементи (рівні): артефакти, декларовані цінності та норми і поведінка персоналу (Шейн, 2002: 336). Слід відмітити, що такої ж думки дотримується і О. Картавих, звертаючи увагу на висвітлення трьох основних компонентів: набір базових цінностей, переконань та норм поведінки, котрі приймаються усіма членами організації (Картавих, 2002: 20).

Проте, значна частина авторів, оперуючи зазначеною класифікацією, трансформують її в більш ширше групування, пропонуючи п'ять компонентів організаційної культури: світогляд як загальна система поглядів особистості на світ та її місце в ньому; організаційні цінності як сполучні компоненти між культурою організації і внутрішнім світоглядом фахівця, між організаційним та індивідуальним буттям; стилі поведінки, котрі характеризують фахівців конкретної організації; норми як сукупність формальних та неформальних вимог з якими ознайомлює своїх співробітників організація; психологічний клімат як відносно стійка емоційна атмосфера, що визначає відношення членів колективу один до одного і до праці.

Кожен із перелічених показників у корпоративній культурі не може функціонувати окремо та не ототожнюється з нею загалом, оскільки відображає тільки той чи інший аспект, що використовується для психологічної діагностики чи експерименту.

Фахівців високого рівня, які в подальшому стануть керівниками організацій, готують у різних, в тому числі, й спеціалізованих, щодо підготовки управлінців, закладах вищої освіти. Тому доречним буде розглянути й поняття корпоративної культури самого освітнього закладу.

Корпоративна культура в закладах вищої освіти – це специфічна та ефективна форма функціонування освітніх організацій, що дає змогу говорити про ґрунтовно організовану систему навчання, котра побудована на принципах самоцінності знань, свободи навчання, спрямованості на індивідуально-особистісний розвиток та інше. Така корпоративна

організація в закладах вищої освіти здатна виконувати універсальну функцію і може бути поширювачем культурних зразків.

Так, О. Картавих, аналізуючи проблему аксіологічних засад формування загальної культури студентів вищих технічних закладів визначив педагогічні умови та аксіологічні особливості вдосконалення загальної культури особистості з використанням вітчизняних джерел та світової культури. В роботі представлено аналіз педагогічних принципів, методів і форм роботи з підвищення загальної культури студентів закладів вищої освіти (Картавих, 2002: 20).

Корпоративна культура закладу вищої освіти є керованою, основним соціально-психологічним чинником, який забезпечує вплив корпоративної культури на розвиток особистості студентів, що, у свою чергу, виступає чинником їх залученням до діяльності, пов'язаної з майбутньою професією (Ионцева, 2006: 428).

Особливості корпоративної культури в сучасних освітніх закладах необхідно розглядати як історико-педагогічний і, в той же час, як культурно-освітній феномен (Горбенко, 2014: 47-52).

Вища школа є культурно формувальною організацією і її культура має багато складових, а тому вона є більш складною на відмінну від виробничих організацій. Вона відображає динаміку соціальних функцій системи вищої освіти. Суттєве значення у формуванні корпоративної культури закладу вищої освіти має роль керівника освітнього закладу (Ахмедова, 2007: 251).

Одним з основних завдань в системі вищої освіти є процес забезпечення формування всебічно розвинутої особистості майбутнього фахівця. Реалізація вище згаданого завдання дасть змогу студентам вищих закладів освіти отримати не лише достатній рівень фахової та практично-організаційної підготовки, а й підсилить їх впевненість та розуміння власної ідентичності як фахівця-управлінця, майбутнього керівника. Таким чином, проблема формування і розвитку корпоративної культури в закладах вищої освіти є актуальною та потребує подальшого теоретичного обґрунтування і практичного вирішення.

Для високого рівня корпоративної культури притаманна наявність характерних рис особистості, серед яких найбільш оптимальними є бажання до конкуренції, майстерність в переконанні, жага до ролі неформального лідера, витривалість та стриманість у виконанні шаблонної адміністративної роботи.

Результати аналізу останніх досліджень з проблеми формування корпоративної культури свідчать, що розвідки ведуться в напрямку формування особистості та удосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців. Слід виділити, передусім, внесок зарубіжних авторів (Блум, 2004; Мескон, Альберт & Хедоури, 2006). Ряд науковців у своїх доробках аналізують різнобічні аспекти способів продуктивної діяльності майбутніх керівників (Бабанський, 1998; Ломов, 1984; Маслов, 2009) та розглядають специфіку й суть управлінської праці та роль управлінської культури в ефективності діяльності керівника (Скібіцька, 2010: 360).

Узагальнивши сучасні дослідження формування корпоративної культури організації чи підприємства Л. Белова, розробила психолого-акмеологічну модель оптимізації процесу формування корпоративної культури, де аналізує ефективність використання алгоритму і технологій оптимізації (Белова, 2009: 100-186) (рис.1).



Рис. 1. Модель складових корпоративної культури підприємства чи організації (за Л. Беловою).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження ефективності застосування тренінгової моделі «Натхнення та супровід на шляху до досягнення цілі» для розвитку складових корпоративної культури майбутнього керівника. Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання** дослідження: 1) теоретично проаналізувати поняття «культура», «корпоративна культура», «організаційна культура», «корпоративна культура в закладах вищої освіти»; 2) розробити Програму тренінгової моделі «Натхнення та супровід на шляху до досягнення цілі», спрямовану на розвиток складових корпоративної культури майбутнього керівника.

Методи дослідження

В емпіричному дослідженні брали участь 80 осіб – студенти різних навчальних закладів спеціальності «Менеджмент і управління», які проходили практику на базі чотирьох компаній «Золотий Вік», «Dominant», «Срібна країна», «Партнер».

Для досягнення мети та завдань дослідження було застосовано авторську анкету-опитувальник та соціально-психологічний тренінг.

У практиці проведення психологічних тренінгів склалися два основних підходи, які принципово різняться своїми цілями. По-перше, це тренінги спілкування, спрямовані на розвиток спеціальних умінь і, по-друге, тренінги сенситивності, націлені на поглиблення досвіду проживання й аналізу ситуацій спілкування. Перший вид тренінгу головною метою має розвиток конкретних інструментальних умінь комунікації, а у другому – основною метою виступає підвищення чуттєвості й адекватності аналізу себе як партнера у

спілкуванні, ситуації спілкування загалом. У дослідженні представлена розробка методичних засобів, в яких інтегровані сильні сторони та елементи кожного з цих підходів.

Так, основними засобами у розробленій програмі тренінгової моделі «Натхнення та супровід на шляху до досягнення цілі» виступили розвивальні тренінгові психотехнології, які забезпечують активізацію таких психологічних чинників як самопроекування, саморегуляція, розвиток лідерських якостей та формування комунікативних умінь і навичок.

Основним концептом впровадженої програми виступав соціально-психологічний тренінг, в якому інтегровані сильні сторони тренінгу як активного методу навчання. Підставою для такого рішення була ідея розвитку та активізації психологічних чинників самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку. Психологічний чинник саморегуляції забезпечує у подальшому розвиток рефлексії як готовність і здатність долати негативні психічні стани, творчо осмислювати і переборювати проблемні моменти колективної взаємодії, виходити із внутрішніх і зовнішніх конфліктних станів і ситуацій, знаходити нові змісти і цінності, ставити і вирішувати неординарні завдання під час освітньої підготовки у закладах вищої освіти управлінської сфери.

Програма тренінгової моделі «Натхнення та супровід на шляху до досягнення цілі» включала підібрані тренінгові методики, які були спрямовані на досягнення поставлених мети та завдань дослідження.

Тренінг «Психологія впливу та міжособистісної взаємодії» дозволив оцінити й розвинути здатності майбутніх керівників чітко і швидко встановлювати ділові та товариські контакти з людьми, діагностувати та вдосконалити їх уміння організовувати суспільні та групові заходи, розвинути уміння впливати на людей.

Тренінг «Розвиток самоконтролю» дозволив виявити здатність до самоконтролю та підвищити його рівень у діловій та міжособистісній взаємодії. Ця здатність є важливою для керуючих посад, тому що нестримана, імпульсивна поведінка викликає у оточуючих психологічний дискомфорт, що може провокувати міжособистісні конфлікти у професійній взаємодії.

Тренінг «Спілкування та самопізнання» дав можливість оцінити комунікативні уміння та забезпечити їх розвиток. Особливо необхідні такі уміння лідеру організації чи підприємства (компанії), оскільки уміння слухати – найважливіша складова частина його комунікативної компетентності.

Результати та дискусії

Успішні організації характеризуються високим рівнем корпоративної культури, який формується у результаті зусиль, спрямованих на розвиток ціннісних орієнтацій корпорації на благо всіх зацікавлених сторін.

На першому етапі дослідження було визначено вихідні дані розвитку корпоративної культури в майбутніх керівників шляхом первинного опитування, де були отримані такі дані. На запитання «Наскільки керівник допомагає мені зрозуміти мету організації?» позитивну відповідь дали 40% опитаних, що свідчить про те, що особам, які займають керівні посади потрібно освоювати основні принципи ефективної постановки та досягнення цілей.

При цьому, ніхто з досліджуваних не вказав, що керівник здійснює «Натхнення та супровід на шляху до мети», що свідчить про відсутність допомоги з боку керівництва в повсякденній діловій та міжособистісній взаємодії в організації.

На запитання: «Чи сприяє керівник формування плану дій» позитивну відповідь дав 21% опитаних; на запитання «Чи включені Ви у підведення підсумків та зворотний зв'язок з керівником» позитивно відповів 71% досліджуваних; на показник «Ефективне управління керівником командою» вказали 50% респондентів.

На основі отриманих результатів опитування для підвищення рівня корпоративної культури майбутніх керівників була розроблена тренінгова модель «Натхнення та супровід на шляху до досягнення цілей» (рис.2).



Рис. 2. Програма тренінгової моделі «Натхнення та супровід на шляху до досягнення цілей»

Аналіз результатів впровадження тренінгової моделі дозволив нам визначити рівень комунікативних та організаторських здібностей досліджуваних, а саме уміння чітко і швидко встановлювати ділові та товариські контакти з людьми, брати участь у суспільних та групових заходах, впливати на людей, а також прагнення до поширення сфери контактів та прояву ініціативи, вміння слухати. (рис. 3)

Аналіз результатів діагностики «здатності керівника допомагати працівникам зрозуміти загальну і конкретну мету в діяльності організації» показав, що запропонована модель працює, адже показник зріс із 40% до 55% досліджуваних.

В іншому не менш важливому складнику, а саме «Натхнення і супровід на шляху досягнення мети» відбулися такі ж зміни. Слід відзначити, що вказаного показника на констатувальному етапі дослідження не було виявлено, а після проведеної тренінгової роботи він зріс з 0% до 17% респондентів.

Показник «Сприяння керівника формування плану дій» після впровадження Програми зріс із 21% до 41% опитаних.

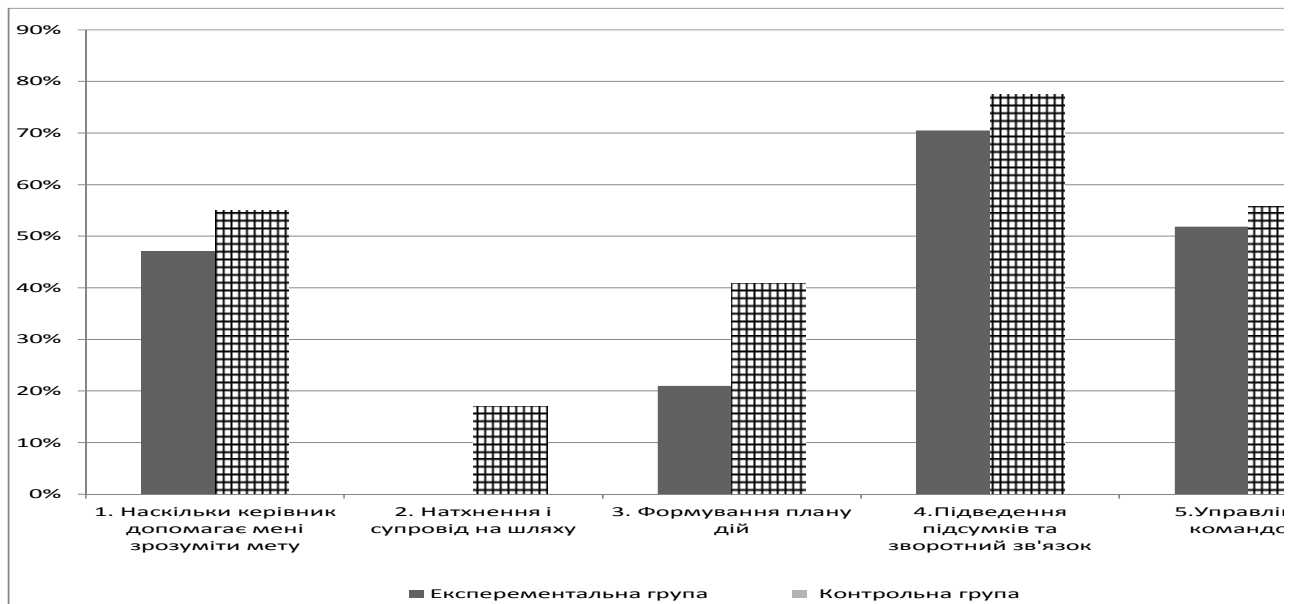


Рис. 3. Загальний результат розвитку комунікативних та організаторських навичок після впровадження програми

При аналізі наявності показника «Спільне підведення підсумків та зворотний зв'язок з керівником» показник сягнув позначки 78% (з 71%). Це свідчить про те, що ці досліджувані, як правило, прагнуть контактів із людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують власну діяльність; вони мають високий потенціал реалізації комунікативних і організаційних здібностей як майбутні керівники.

У переважній більшості досліджуваних збільшився також рівень комунікативних та організаторських здібностей щодо «здатності управління командою» з 52% до 56% досліджуваних. На нашу думку, підвищення рівня розвитку комунікативних і організаторських здібностей позитивно позначається на ефективності виконання майбутніми керівниками їх професійних обов'язків.

Висновки

Отже, проведений аналіз дозволив нам здійснити теоретичне та емпіричне узагальнення ефектів управління розвитком корпоративної культури організації чи підприємства. Результати емпіричного дослідження показали задовільний стан комунікативних і організаторських здібностей керівників після проведеної запропонованої нами моделі тренінгу, з урахуванням того, що для керуючих посад міжособистісне спілкування виступає основною формою взаємодії з клієнтами чи з колегами або керівництвом, а, отже, вимагає чіткого орієнтування в професійній ситуації і вибору саме тих засобів спілкування, які є для її розв'язання найбільш ефективними. Також виявлено значну кількість осіб із високим рівнем комунікативного контролю, що, очевидно, підвищує ефективність їх професійного спілкування.

Проаналізовано складові та запропонована Програма тренінгової моделі ефективного розвитку складових корпоративної культури керівника в організації, спрямована на: оволодіння активними навичками взаємодії керівників і працівників організації; самоорганізації і проектування власної діяльності; формування соціально-моральної позиції у процесі міжособистісної та ділової взаємодії; вироблення у майбутніх керівників партнерських і лідерських якостей, комунікативних умінь і навичок. Розроблена модель сприяє розширенню уявлень майбутнього керівника про лідерство та способи управління малою групою; забезпечує активізацію лідерського потенціалу як сукупності умінь самоуправління й управління іншими людьми; дозволяє відчувати переваги і труднощі лідерських позицій; визначити для себе свої сильні і слабкі сторони щодо лідерства в тих чи

інших ситуаціях; оволодіти техніками лідерського впливу та згуртування групи; розвинути лідерські вміння.

Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження експериментальної та контрольної груп дозволяє стверджувати, що використання запропонованої тренінгової моделі «Натхнення та супровід на шляху до досягнення цілей» є однією з ефективних методик розвитку складових корпоративної культури майбутнього керівника й організації чи підприємства загалом. *Перспективи подальших розвідок* вбачаємо у дослідженні психологічних особливостей корпоративної культури фахівців після закінчення закладів вищої освіти.

Література

1. Ахмедова, М.А. (2007). *Педагогические условия формирования корпоративной культуры вуза (на примере факультета)* (Дис. канд. пед. наук). Ульяновск.
2. Бабанський, Ю.К. (1998). *Педагогіка*, Київ: Знання, 324.
3. Белова, Л.И. (2009). *Корпоративная культура российского университета как объект социокультурного анализа (на примере Южно-Уральского государственного университета)*. (Дис. канд. культурологии). Челябинск.
4. Блюм, М.А., & Молоткова, Н.В. (2004). *PR-технологии в коммерческой деятельности*, Тамбов : «Издательство Тамбовского государственного технического университета», 104.
5. Волобуев, М.І. (2008). Корпоративная культура: свой или чужой? *Практика продаж*, 9, 6-9.
6. Горбенко, Н.В. (2014). Корпоративна культура сучасного університету: підходи до визначення сутності. *Грані: науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах*. Дніпро : ПП «Тремпольцев», 8(112), 47-52.
7. Ионцева, М.В. (2006). *Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза*. (Дис. доктора псих. наук). Москва.
8. Картавих, О.В. (2002). *Аксеологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів*. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Харків.
9. Ломов, Б.Ф. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*, Москва : Наука, 444.
10. Макаренко, О.Г. & Лазарев, В.Н. (2011). *Креативный менеджмент*, Ульяновск : УлГТУ, 164.
11. Маслов, В.И. (2009). *Менеджмент в эпоху глобализации*, Москва : Макс Пресс, 208.
12. Мескон, М., Альберт, М., & Хедоури, Ф. (2006). *Основы менеджмента*, Москва : Вильямс, 672.
13. Пузиков, В.Г. (2007). *Технология ведения тренинга*, Санкт-Петербург : «Речь», 224.
14. Серкіс, Ж.В. (2002). Про організаційну культуру закладу освіти. *Практична психологія та соціальна робота*, 9(10), 4–9.
15. Скібіцька, Л.І. (2010). *Організація праці менеджера*, Київ : Центр учбової літератури, 360.
16. Спивак, В.А (2001). *Корпоративная культура*, Санкт-Петербург : Питер, 352.
17. *Технологія тренінгу* (2005). Київ : Главник, 112.
18. Томилов, В.В. (2000). *Культура предпринимательства*. Санкт-Петербург : Питер, 359.
19. Федорчук, В.М. (2014). *Тренінг особистісного зростання*, Київ : «Центр учбової літератури», 250. Режим доступу: http://www.posek.km.ua/images/stories/doc/trening_osobystogo_zrostannay.pdf
20. Хміль, Ф.І. (1995). *Менеджмент*, Київ : Вища школа, 351.
21. Шейн, Э.Х. (2002). *Организационная культура и лидерство*. Санкт-Петербург : Питер, 336.
22. Чикер, В.А. (2007). *18 программ тренингов: Руководство для профессионалов*, Санкт-Петербург : Речь, 368.

References

1. Ahmedova, M.A. (2007). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya korporativnoy kulturyi vuza (na primere fakulteta) [Pedagogical conditions for the formation of corporate culture of the university (using the example of the faculty)]. *Candidate's thesis*. Ulyanovsk [in Russian].
2. Babanskyi, Yu.K. (1998). *Pedahohika [Pedagogics]*. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].
3. Belova, L.I. (2009). Korporativnaya kultura rossiyiskogo universiteta kak ob'ekt sotsiokulturnogo analiza (na primere Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta) [Corporate culture of the Russian university as an object of socio-cultural analysis (on the example of South Ural State University)]. *Candidate's thesis*. Chelyabinsk [in Russian].
4. Blyum, M.A., & Molotkova, N.V. (2004). *PR-tehnologii v kommercheskoy deyatel'nosti [PR-technologies in business activity]*. Tambov : «Izdatel'stvo Tambovskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta» [in Russian].
5. Volobuev, M.I. (2008). Korporativnaya kultura: svoy ili chuzhoy? [Corporate culture: your own or someone else's?]. *Praktika prodazh*, 9, 6-9 [in Russian].
6. Gorbenko, N.V. (2014). Korporativna kultura suchasnogo universitetu: pidhodi do viznachennya sutnosti [Corporate culture of a modern university: approaches to determining the essence]. *Grani: naukovo-teoretichnyy i gromadsko-politichnyy almanah*, Dnipro: PP «Tremoltsev», 8(112), 47-52 [in Ukrainian].
7. Iontseva, M.V. (2006) Sotsialno-psihologicheskie osnovy formirovaniya korporativnoy kulturyi vuza [Socio-psychological foundations of formation of corporate culture of the university]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
8. Kartavykh, O.V. (2002). Akseolohichni osnovy formuvannya zahalnoi kultury studentiv vyshchikh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Axeological foundations for the formation of a general culture of students of higher technical educational institutions]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
9. Lomov, B.F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]*. Moskva : Nauka, 444 [in Russian].
10. Makarenko, O.G. & Lazarev, V.N. (2011). *Kreativnyy menedzhment [Creative Management]*. Ulyanovsk : UIGTU, 164 [in Russian].
11. Maslov, V.I. (2009). *Menedzhment v epohu globalizatsii [Management in the era of globalization]*. Moskva: Maks Press [in Russian].
12. Meskon, M., Albert, M., & Hedouri, F. (2006). *Osnovnyy menedzhmenta [Management fundamentals]*. Moskva : Vilyams [in Russian].
13. Puzikov, V.G. (2007). *Tekhnologiya vedeniya treninga [Training technology]*. Sankt-Peterburg : «Rech», 224 [in Russian].
14. Serkis, Zh.V. (2002). Pro orhanizatsiynu kulturu zakladu osvity [About the organizational culture of the educational institution]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 9(10), 4-9 [in Ukrainian].
15. Skibitska, L.I. (2010). *Orhanizatsiia pratsi menedzherazh [Organization of the pratsi manager]*, Kyiv : Tsentri uchbovoi literatury [in Ukrainian].
16. Spivak, V.A (2001). *Korporativnaya kulturi [Corporate culture]*. Piter : Sankt-Peterburg [in Russian].
17. *Tekhnolohiia treninhu [Training technology]*. (2005). Kyiv : Hlavnyk, 112 [in Ukrainian].
18. Tomilov, V.V. (2000). *Kultura predprinimatelstva [Entrepreneurship culture]*. St. Petersburg : Piter [in Russian].
19. Fedorchuk, V. M. *Treninh osobystisnoho zrostannia [Personal growth training]*. Kyiv : «Centri uchbovoyi literatury», 250. Retrieved from: http://www.posek.km.ua/images/stories/doc/trening_osobystogo_zrostannay.pdf
20. Khmil, F.I. (1995). *Menedzhment [Management]*. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].
21. Sheyn, E.H. (2002). *Organizatsionnaya kultura i liderstvo [Organizational culture and leadership]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
22. Chiker, V.A. (2007). *18 programm treningov: Rukovodstvo dlya professionalov [18 training programs: A guide for professionals]*. Sankt-Peterburg : Rech, 368. [in Russian].

**TRAINING MODEL OF COMPONENT DEVELOPMENT
“CORPORATE CULTURE” OF THE MANAGER**

Andrei Nekrasov

**Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology and
Psychotherapy**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

andrei_nekrasov@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2291-3313>

Gennadii Stavvyskyi

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Psychology

Taras Shevchenko National University of Kyiv

64/13, Volodymyrska Str., Kyiv, Ukraine, 01601

stavvyskyigennadii@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4737-0175>

Abstract

Today, first of all, practising psychologists note a trend that manifests itself in the need to form a high level of culture, which is a necessary component of the personality of professionals with higher education. The article is devoted to the analysis of scientific approaches to understanding the phenomenon of “corporate culture” and “corporate culture in higher education institutions”, as well as to creating a model of formation of the corporate culture of the leader in the organization. *The purpose of the study* is a theoretical justification and empirical study of the effectiveness of the training model “Inspiration and support on the way to achieving the goal” for the development of components of corporate culture of the manager. *The objectives of the study* were to select and implement various training techniques aimed at developing the corporate culture of the manager. Socio-psychological training was used to implement the tasks. The mechanisms of updating the corporate culture of educational institutions are theoretically analyzed. The results of an empirical study of the meaning-life orientations of managers (the basic component of the value-semantic sphere) are presented; a comparative analysis of their indicators was carried out. The components of corporate culture are revealed and the Program of the training model of effective development of components of corporate culture of the head in the organization is directed, directed on: mastering the active skills of interaction between managers and employees of the organization; self-organization and design of own activity; formation of socio-moral position in the process of interpersonal and business interaction; developing in managers partnership and leadership qualities, communication skills and abilities. The developed model helps to expand the manager ideas about leadership and ways to manage a small group; provides activation of leadership potential as a set of skills of self-management and management of other people; allows you to feel the advantages and difficulties of leadership positions, to identify their strengths and weaknesses in terms of leadership in certain situations, to master the techniques of leadership and group cohesion, to develop leadership skills.

Keywords: corporate culture, corporate culture in higher education institutions, model of corporate culture, program of corporate culture development, social and psychological training of corporate culture development.

Подано 25.08.2020

Рекомендовано до друку 03.09.2020

ЕКОЛОГІЧНА САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Дарія Отич

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

d.d.otych@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6827-9832>

Анотація

Екологічна криза, що все більш загострюється у сучасному світі, актуалізує нові підходи до наукового осмислення взаємодії людини і природи. Ключовими з них є антропоцентричний, природоцентричний та екоцентричний, які спрямовані на формування відповідного їм типу екологічної свідомості й самосвідомості особистості. Метою дослідження є виявлення теоретико-методологічних основ дослідження екологічної самосвідомості особистості у сучасній психології. Антропоцентричний тип екологічної свідомості утверджує людину як найвищу цінність і головного суб'єкта організації середовища, для якого оточуючий світ є ресурсом для задоволення потреб. Природоцентричний тип визнає найвищою цінністю природу, на служіння якій має спрямовуватися діяльність індивіда. Для екоцентричного типу екологічної свідомості найвищою цінністю є гармонійний розвиток природи і людини як її частини з урахуванням можливих наслідків антропогенного впливу. На переконання психологів, екологічна самосвідомість особистості формується через відокремлення себе від світу й усвідомлення власних можливостей впливу на нього. Вона може проявлятися як усвідомлення матеріального світу та взаємозв'язку між його системами і як визначення ролі та місця людини у цьому світі. Співвідношення компонентів екологічної самосвідомості відображає актуальний стан розвитку суспільства. До найбільш актуальних сьогодні екологічних проблем, що відображають зміст та спрямованість екологічної самосвідомості особистості, вчені відносять власне екологічні, соціальні, науково-психологічні, освітні, а також практичні (зокрема, надання психологічної допомоги особам, які постраждали від стихійних лих, екологічних та техногенних катастроф, методи діагностики та формування екологічної свідомості й самосвідомості, тощо).

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічна самосвідомість, антропоцентричний тип екологічної свідомості, природоцентричний тип екологічної свідомості, екоцентричний тип екологічної свідомості.

Вступ

Процеси, які відбуваються у сучасному світі, висувають до людини нові вимоги. Це призводить не тільки до змін самої особистості, а й до трансформації умов її існування, що також впливає на все оточуюче середовище. Таким чином, взаємодія світу й людини є безперервним процесом, який супроводжує розвиток як окремого індивіда, так і суспільства в цілому. Водночас, деякі соціальні, економічні, політичні та інші процеси багато у чому спричиняють віддалення людини від світу природи. Переважання антропоцентристського підходу до екологічних питань зумовлює негативні зміни середовища, що також позначається на можливостях існування людини у ньому в майбутньому.

У той же час, значна кількість населення багатьох країн звертає увагу на можливість свідомої та безпечної взаємодії людини та оточуючого її світу. Такі особи намагаються

контролювати зміни середовища внаслідок зниження впливу на нього наслідків власного життя, відповідального ставлення до екологічних проблем та ознайомлення з екологічними питаннями широкого кола людей. У сучасному суспільстві виникає дискусія щодо можливостей збереження балансу між існуванням людини як частини природи та задоволенням її потреб, що забезпечуються за рахунок цієї ж природи. Найважливішим чинником розв'язання цього питання є усвідомлення людиною своєї ролі і можливостей впливу на середовище, розвиток ціннісного ставлення до природи, емпатії щодо живих об'єктів, а також – відповідальні й свідомі дії у оточуючому світі.

Тому розвиток екологічної самосвідомості є надзвичайно актуальною проблемою сучасної психології. Водночас, аналіз наукових досліджень виявив, що наразі не існує єдиного розуміння сутності та змісту означеного поняття.

Мета дослідження: виявити теоретико-методологічні основи дослідження екологічної самосвідомості особистості у сучасній психології. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз підходів вчених психологів до сутності екологічної свідомості особистості та екологічної самосвідомості як її центрального компоненту; 2) виявити специфічні ознаки типів екологічної свідомості та самосвідомості особистості; 3) визначити параметри екологічної свідомості особистості.

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного дослідження. Основним методом дослідження був аналіз літератури з проблеми екологічної самосвідомості особистості. Порівняльний аналіз був застосований для виявлення психологічних підходів до сутності екологічної свідомості та самосвідомості особистості. Для виявлення змісту екологічної свідомості та екологічної самосвідомості був застосований метод аналізу базових понять дослідження. Проведений теоретичний аналіз проблеми екологічної самосвідомості особистості у сучасній психології дозволив узагальнити та систематизувати роботи вітчизняних та зарубіжних авторів і створив умови для подальшого проведення її емпіричного дослідження.

Результати та дискусії

Філософія визначає самосвідомість як динамічне ставлення, смисловою єдністю і розуміння зовнішнього та внутрішнього світів. Самосвідомість відображає світогляд особистості, особливості відображення і сприйняття нею дійсності (у тому числі, через категорії часу і простору) (Гарнцев, 1987; Литвинчук, 2019).

Оточуючий людину світ як об'єктивно існуюча й потенційно усвідомлювана реальність зумовлює її життєві процеси, формуючи й її свідомість і самосвідомість (Швалб, Вернік, Вовчик-Блакитна & Рудоміно-Дусятська, 2015). При цьому, особистість стикається з цілим рядом чинників у різноманітних сферах власного життя на різних рівнях: планети, біосфери, техносфери, суспільства тощо. Взаємодія людини та зовнішніх чинників (природи) утворюють середовище її існування, відображення якого і формує екологічну свідомість (Романова, 2003). Водночас, як зазначає А. М. Львовчкіна, ця свідомість формується і проявляється в діяльності, яка, у свою чергу, відбувається у середовищі (Львовчкіна, 2013).

У своїх дослідженнях А. М. Львовчкіна наголошує, що існує два підходи до тлумачення середовища існування людини. Перший підхід полягає у розумінні середовища лише як оточуючої людини природи (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін). Другий підхід, на думку дослідниці, є ширшим і відображає можливу матеріальну (штучну чи природну) та нематеріальну (за сферами – інформаційну, духовну, освітню) сутність середовища

існування людини (А. М. Львовичкіна, Л. М. Макарова, В. І. Панов). Аналізуючи розвиток екологічної свідомості особистості, авторка виокремлює поняття життєвого середовища, яке сповнено для людини особистісним смислом. Саме на нього спрямовані зусилля особистості для осмислення і зміни умов власного існування (Львовичкіна, 2013).

Як зазначає Ю. М. Швалб, екологічна свідомість виникає тоді, коли з'являються перешкоди у задоволенні людиною потреб у власному життєвому середовищі. Неефективність звичних дій сприяє об'єктивації, відокремленню себе від середовища, аналізу взаємодії зі світом та рефлексії себе, власних можливостей, якостей та активностей, а також – властивостей того, що оточує людину (Швалб, Вернік, Вовчик-Блакитна & Рудоміно-Дусятська, 2015). Таким чином, екологічна самосвідомість особистості формується через відокремлення себе від світу й усвідомлення можливостей впливу на нього. А. А. Алдашева, В. І. Медведєв, К. М. Романова (повні ініціали) та ін. зауважують, що екологічна свідомість може проявлятися у двох аспектах: 1) усвідомлення матеріального світу та взаємозв'язку між його системами; 2) визначення ролі та місця людини у цьому світі (Романова, 2003). Останній аспект прояву екологічної свідомості виявляє, на нашу думку, психологічні особливості розвитку екологічної самосвідомості особистості.

С. Д. Дерябо у своїх дослідженнях доводить, що активність людини щодо світу зумовлюється метапотребою привласнення світу (обживання буття). Вона реалізується у прагненні стати суб'єктом власного життєвого середовища і себе самого. Суб'єктність реалізується у таких властивостях людини, які дозволяють бути першопричиною змін у виникненні та функціонуванні системи «Я-світ», її впорядкуванні та визначенні напряму її розвитку. Природні об'єкти здатні наділятися суб'єктністю і ставати для людини значимими іншими. Це зумовлюється етапом психічного та особистісного розвитку в онтогенезі, а також – зміною культур в соціогенезі (Дерябо, 2002).

Виникнення екології як окремої науки, на думку Ю. С. Чуйкова, пов'язане з досягненням суспільством такого рівня розвитку, коли з'являється надлишок ресурсів і базові потреби його членів є задоволеними. При виникненні економічних проблем екологічні відходять на другий план. Тому значимість і співвідношення компонентів екологічної свідомості відображує процеси конкретного суспільства у визначений часовий проміжок (Чуйков, 2002).

Так, зростання популярності екологічних досліджень, хоча і зумовлено рядом об'єктивних причин, все ж свідчить про актуальність і значимість екологічних питань для значної частини населення. Таким чином, спостерігається тенденція до поступового розвитку екологічної самосвідомості у громадян. Внутрішнє суб'єктивне ставлення до оточуючого середовища у свою чергу відобразатиметься і у запитах, які висуватиме суспільство до науки. Серед найбільш актуальних екологічних проблем, що відображають зміст та спрямованість екологічної свідомості сучасної особистості, Л. М. Макарова та В. І. Панов називають: власне екологічні (захист людини від забрудненого середовища та навпаки – природи від дій людини), соціальні (нестабільність життя, екологічні катастрофи, стихійні лиха та беззахисність громадян у складних життєвих ситуаціях), науково-психологічні (перегляд методології у зв'язку з відходом від об'єктно-суб'єктної парадигми вивчення психічного відображення, за якого оточуюче середовище було не цілісним суб'єктом, а поділене на окремі неживі об'єкти), практичні (методи надання психологічної допомоги особам, які постраждали від стихійних лих, екологічних та техногенних катастроф, методи діагностики та формування екологічної свідомості й самосвідомості, методи експертизи та проектування середовища тощо) та освітні (впровадження методів розвитку екологічної

свідомості особистості у навчання та виховання з врахуванням її вікових особливостей) (Макарова, 2014).

Характерне на певному етапі розвитку суспільства ставлення до середовища може виявлятися у трьох типах екологічної свідомості, які, у свою чергу, визначають і психологічні особливості екологічної самосвідомості особистості.

Першим є антропоцентричний тип екологічної свідомості, який утверджує людину як найвищу цінність і головного суб'єкта організації середовища. Оточуючий світ розглядається як сукупність ресурсів для задоволення потреб людини. Картина світу при цьому є ієрархічною – найбільшою цінністю є людина, важливими – об'єкти, що забезпечують її існування, а інші явища природи оцінюються за критерієм корисності для людини. Екологічна свідомість з позицій антропоцентризму визначається як уявлення про взаємозв'язок людини та середовища її існування й оцінка можливості впливу на цей взаємозв'язок з метою задоволення власних потреб. При цьому відбувається окреслення межі дозволеного впливу людини на оточуючий світ задля запобігання негативним наслідкам його використання. Змістом екологічної самосвідомості виступає знання людини про можливості (або неможливості) власного впливу на середовище, визначення цілей і передбачення наслідків такого впливу, визначення варіантів поведінки у ньому, а також – усвідомлення себе як невід'ємної і значущої частини світу (Кулик, 2013; Литвинчук, 2019; Львовичкіна, 2013; Романова, 2003).

Антропоцентричний тип екологічної свідомості характеризується спрямованістю на людину, її потреби і місце в оточуючому світі, що визначає прагматизм стосовно навколишньої дійсності (отримання кінцевого продукту). К. М. Романова вважає, що саме формування антропоцентричного типу екологічної свідомості сприяє відчуженню людини від природи і природи від культури, що породжує споживацьке ставлення до світу: середовище сприймається як об'єкт, що може задовільнити потреби і яким потрібно керувати, етичні норми не поширюються за межі світу людей, розвиток світу розуміється лише як розвиток людства, а екологічна діяльність слугує як збереження ресурсів для майбутніх поколінь (Кулик, 2013). На думку А. М. Львовичкіної, сильною стороною антропоцентричного типу екологічної свідомості є суб'єктність особистості, яка повинна бути вираженою в усвідомленні здатності людини самій формувати життєве середовище і нести за це відповідальність (Литвинчук, 2019; Львовичкіна, 2013; Романова, 2003).

Протилежним до антропоцентричного типу екологічної свідомості виступає природоцентричний (біоцентричний) її тип, де найвищою цінністю є природа. Об'єкти світу наділяються суб'єктністю, власними переживаннями та функціями. Діяльність індивіда спрямовується на служіння природі, її розвитку, в той час як потреби людини не є значимими. (Львовичкіна, 2013; Кулик, 2013). Специфічною рисою осіб з таким типом екологічної свідомості у такому разі буде альтруїстичне ставлення до навколишнього середовища та увага до екологічних проблем.

Більшість дослідників наголошують на тому, що найбільш оптимальним є екоцентричний тип екологічної свідомості, який передбачає гармонійний узгоджений взаємозв'язок та взаєморозвиток людини та природи. Саме на розвиток цього типу екологічної свідомості повинні бути спрямовані зусилля сучасних психологів та педагогів. (С. Д. Дерябо, А. М. Львовичкіна, Л. М. Макарова, В. І. Панов, В. А. Ясвін та ін.) (Львовичкіна, 2013; Макарова, 2014).

Т. М. Кулик зауважує, що цей тип свідомості передбачає існування людини як частини світу, пристосування життя під особливості середовища, а не зміну довкілля задля зручності людства. Авторка наголошує, що при екоцентричному типі екологічної свідомості

людина вчиться співіснувати з об'єктами, які стають для неї суб'єктами навколишнього середовища, не завдаючи їм шкоду (Кулик, 2013).

Основними характеристиками екоцентричного типу екологічної свідомості Т. М. Кулик називає складність картини світу, відсутність прямих ієрархічних зв'язків між її частинами; цінністю є спільний гармонійний розвиток природи і людини як її частини; для задоволення потреб відбувається взаємодія людини зі світом, де кожен елемент є самоцінним суб'єктом, а дії стосовно довкілля – враховують доцільність й можливі наслідки з метою утримання природної рівноваги; природоохоронні дії здійснюються заради самої природи, а не задля задоволення потреб індивіда в майбутньому; етичні норми дотримуються у взаємодії людини зі всім світом, а не тільки з іншими людьми (Кулик, 2013).

Ці типи екологічної свідомості особистості накладаються на підходи до розуміння сутності взаємодії людини і довкілля та мають своїх послідовників у різних галузях науки (у тому числі й психології). Прихильники цих підходів дещо однобоко і категорично розглядають інші підходи, при цьому, власні постулати сприймаються як єдино правильні, а чужі – як завідомо хибні. Ми приєднуємось до думки Т. М. Кулик щодо того, що кожен з цих підходів має свої переваги та недоліки (Кулик, 2013). При цьому ми також розуміємо, що екоцентричний підхід наразі є найбільш оптимальним для співіснування людини і оточуючого її світу (С. Д. Дерябо, І. В. Кряж А. М. Львовчкіна, В. І. Панов, О. В. Рудоміно-Дусятська, І. О. Сяська, Ю. М. Швалб, В. А. Ясвін та ін.).

У сучасній психології виділяють такі основні параметри екологічної свідомості:

- 1) протиставлення людини природі або включеність у неї як частини;
- 2) ставлення до явищ світу як до об'єктів впливу чи суб'єктів взаємодії, які мають самоцінність;
- 3) прагматичний або непрагматичний характер взаємодії з довкіллям (Дерябо, 1999; Кулик, 2013; Сяська, 2009).

Ці параметри також дозволяють дати характеристику особливостям екологічної свідомості антропоцентричного, природоцентричного та екоцентричного її типів. Водночас, означені параметри частково відображають і екологічну самосвідомість особистості.

А. І. Литвинчук зазначає, що хоча існує велика кількість наукових досліджень, на сьогодні у психологічній науці поняття екологічної свідомості та самосвідомості часто ототожнюються (Литвинчук, 2019). Водночас, проведений нами аналіз наукової літератури виявив, що при визначенні екологічної самосвідомості сучасні психологи звертають увагу на різні аспекти буття людини у світі. Тому, розуміння сутності, функцій та змісту екологічної самосвідомості особистості є відмінним у дослідженнях різних науковців. «Розмитість» феномену екологічної самосвідомості особистості зумовлює необхідність його подальшого вивчення з проведенням емпіричних досліджень з різними віковими групами. Значення знань про досліджуваній феномен важко переоцінити, оскільки саме людина наразі виступає головним фактором перетворення довкілля.

Висновки

Проблема сутності екологічної самосвідомості особистості є перспективним і актуальним напрямом психологічних досліджень. Виникнення і розвиток екологічної самосвідомості особистості зумовлюється змінами оточуючої її дійсності (як змінами у природньому середовищі, так і трансформаціями інших сфер існування людини: соціумі, культурі, економіці тощо). Взаємодія людини з навколишнім світом може відбуватись на різних рівнях її буття: планети, біосфери, техносфери, суспільства тощо. Осмислення життєвого середовища і діяльність людини на цих рівнях визначає формування її екологічної

свідомості, ядром якої виступає екологічна самосвідомість особистості. Екологічну самосвідомість людини утворює усвідомлення нею власного місця й ролі у світі, розуміння можливостей впливу на нього, а також наслідків власної діяльності.

Психологи виділяють три основні параметри екологічної свідомості особистості: виключеність чи включеність у природу, ставлення до неї як до об'єкту чи суб'єкту та прагматичний або непрагматичний характер взаємодії з довкіллям. Завдяки цим параметрам описують психологічні особливості екологічної свідомості антропоцентричного, природоцентричного та екоцентричного типів. Описані параметри характеризують діяльність індивіда стосовно навколишнього середовища, у якій виявляється екологічна самосвідомість особистості. Зростання кола екологічних запитів суспільства зумовлене розвитком екологічної самосвідомості та переходом від споживацького антропоцентричного її типу до творчого екоцентричного.

З огляду на зазначене, *перспективи подальших досліджень* вбачаємо у розробці й обґрунтуванні теоретичної моделі екологічної самосвідомості особистості у період дорослішання, а також проведенні емпіричного дослідження для виявлення психологічних особливостей екологічної самосвідомості особистості у цей віковий період.

Література

1. Гарнцев, М.А. (1987). *Проблема самосознания в западноевропейской философии*. Москва: Изд-во МГУ. 215
2. Дерябо, С.Д. (1999). *Экологическая психология: Диагностика экологического сознания*. Москва : МПСИ. 310.
3. Дерябо, С.Д. (2002). *Феномен субъективизации природных объектов* (Дис. д-ра психол. наук). Москва. 365.
4. Журавльова, Л.П., & Романова, М.К. (2019). *Психологія екологічної свідомості в акмеогенезі. Соціальна адаптація людей літнього віку в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності*. Луцьк: СНУ імені Лесі Українки. 27-38.
5. Кулик, Т.М. (2013) *Системно-динамічні особливості розвитку екологічної свідомості студентів* (Дис. канд. психол. наук). Острог.160.
6. Литвинчук, А.І. (2019) *Психологічні чинники розвитку екологічної самосвідомості у юнацькому віці* (Дис. канд. психол. наук). Одеса. 210.
7. Львовчкіна, А.М. (2013). *Психологія розвитку екологічної культури студентської молоді*. (автореф. дис. д-ра психол. наук). Київ. 38.
8. Макарова, Л.М. (2014). *Экологическая психология и педагогика: учебное пособие*. Самара: Изд-во «Самарский государственный университет».123.
9. Сяська, І.О. (2009). З досвіду застосування колективних творчих справ у процесі формування екологічної свідомості старшокласників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 17(180), 145-153.
10. Романова, К.А. (2003). *Экологическое сознание, ответственность – новый ценностный ориентир образования*. *Вестник ОГУ*. 7. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-soznanie-otvetstvennost-novyy-tsennostnyy-orientir-obrazovaniya>
11. Чуйков, Ю.С. (2002). *Размышления об экологическом сознании. Часть 1. Астраханский вестник экологического образования*. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-ob-ekologicheskom-soznanii-chast-1>.

12. Швалб, Ю.М., Вернік, О.Л., Вовчик-Блакитна, О.О., & Рудоміно-Дусятська, О.В. (2015). *Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості* (монографія). Київ : Педагогічна думка. 216.

References

1. Garncezev, M.A. (1987). *Problema samosoznaniya v zapadnoevropejskoj filosofii [The problem of self-consciousness in Western European philosophy]*. Moskva : Izd-vo MGU [in Russian].
2. Deryabo, S.D. (1999). *Ekologicheskaya psikhologiya: Diagnostika ekologicheskogo soznaniya [Ecological psychology: Diagnosis of ecological consciousness]*. Moskva : MPSI [in Russian].
3. Deryabo, S.D. (2002). *Fenomen subektifikaczii prirodnykh obektov [The phenomenon of subjectification of natural objects]*. (Dis. d-ra psikhol. nauk). Moskva [in Russian].
4. Zhuravlova, L.P., & Romanova, M.K. (2019). *Psykhologhiia ekolohichnoi svidomosti v akmeohenezi [Psychology of ecological consciousness in acmeogenesis]*. Sotsialna adaptatsiia liudei litnoho viku v suchasnomu suspilstvi, ortobioz ta paliatyvna dopomoha iz tsyклу: Psykhologichni skladovi staloho rozvytku suspilstva: poshuk psykhologichnoho obgruntuvannia na vyklyky suchasnosti. Lutsk : SNU imeni Lesi Ukrainky, 27-38 [in Ukrainian].
5. Kulyk, T.M. (2013) *Systemno-dynamichni osoblyvosti rozvytku ekolohichnoi svidomosti studentiv [System-dynamic features of development of ecological consciousness of students]*. Candidate's thesis. Ostroh [in Ukrainian].
6. Lytvynchuk, A.I. (2019) *Psykhologichni chynnyky rozvytku ekolohichnoi samosvidomosti u yunatskomu vitsi [Psychological factors of development of ecological self-consciousness in adolescence]*. Candidate's thesis. Odesa [in Ukrainian].
7. Lovochkina, A.M. (2013). *Psykhologhiia rozvytku ekolohichnoi kultury studentskoi molodi [Psychology of development of ecological culture of student's youth]*. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv. [in Ukrainian].
8. Makarova, L.M. (2014). *Ekologicheskaya psikhologiya i pedagogika [Environmental psychology and pedagogy]: uchebnoe posobie. Samara : Izd-vo «Samarskij gosudarstvennyj universitet» [in Russian]*.
9. Siaska, I.O. (2009). *Z dosvidu zastosuvannia kolektyvnykh tvorchykh sprav u protsesi formuvannia ekolohichnoi svidomosti starshoklasnykiv [From the experience of applying collective creative work in the process of forming the ecological consciousness of high school students]*. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 17(180), 145-153 [in Ukrainian].
10. Romanova, K.A. (2003). *Ekologicheskoe soznanie, otvetstvennost – novyj czennostnyj orientir obrazovaniya [Environmental awareness, responsibility is a new value orientation of education]*. *Vestnik OGU*. 7. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-soznanie-otvetstvennost-novyy-tsennostnyy-orientir-obrazovaniya>
11. Chujkov, Yu.S. (2002). *Razmyshleniya ob ekologicheskom soznanii [Reflections on ecological consciousness.]*. Chast 1. *Astrakhanskij vestnik ekologicheskogo obrazovaniya*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-ob-ekologicheskom-soznanii-chast-1>.
12. Shvalb, Yu.M., Vernik, O.L., Vovchik-Blakytina, O.O., & Rudomino-Dusiatska, O.V. (2015). *Sotsialno-psykhologichni zasady stanovlennia ekolohichno oriientovanoho sposobu zhyttia osobystosti [Socio-psychological principles of formation of ecologically oriented way of life of the person]* (monohrafiia). Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

ECOLOGICAL SELF-CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Dariia Otych

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

d.d.otych@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-6827-9832>

Abstract

The ecological crisis, which is becoming more acute in the modern world, actualizes new approaches to the scientific understanding of the interaction between human and nature. The basic ones are anthropocentric, nature-centric and eco-centric, which are aimed at forming the corresponding type of ecological consciousness and self-consciousness of the individual. The purpose of the study is to identify the theoretical and methodological foundations of the study of ecological identity of the individual in modern psychology. The anthropocentric type of ecological consciousness affirms human as the highest value and the main subject of the organization of the environment, for which the world around him is a resource to meet needs. The nature-centric type recognizes the highest value of nature, the service of which should be directed to the activities of the individual. For the ecocentric type of ecological consciousness, the highest value is the harmonious development of nature and human as part of it, taking into account the possible consequences of anthropogenic impact.

According to psychologists, the ecological self-consciousness of the individual is formed through separation from the world and awareness of their own ability to influence it. It can manifest itself as an awareness of the material world and the relationship between its systems and as a definition of the role and place of the human in this world. The ratio of the components of ecological self-awareness reflects the current state of development of society.

Among the most pressing environmental problems today, reflecting the content and direction of ecological self-awareness of the individual, scientists include the actual environmental, social, scientific, psychological, educational, and practical (in particular, providing psychological assistance to victims of natural disasters, environmental disasters, methods of diagnosis and formation of ecological consciousness and self-consciousness, etc.).

Keywords: ecological consciousness, ecological self-consciousness anthropocentric type of ecological consciousness, nature-centric type of ecological consciousness, ecocentric type of ecological consciousness.

Подано 21.08.2020

Рекомендовано до друку 03.09.2020

УДК 159.947.5:378.091.212

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).09)

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ НА ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Олена Смоліна

аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

smolena@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-5387-7135>

Анотація

Стаття присвячена аналізу актуальності та доцільності дослідження процесу мотивації як чинника, що впливає на успішність адаптації у студентів. Вияв різних аспектів мотивації у студентів дає можливість оперативно здійснювати зворотній зв'язок і покращити умови адаптації. Метою дослідження було теоретично обґрунтувати та емпірично виявити вплив мотивації на процес адаптації студентів другої вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти. Завдання дослідження полягали у необхідності підібрати відповідні методики й провести психодіагностичне вивчення щодо особливостей впливу мотивації на успішність адаптації студентів другої вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти. Проаналізовані основні підходи до проблеми вивчення мотивації та її видів. Здійснено теоретичний аналіз досліджень проблем мотивації студентів на даний час та особливості проходження успішної адаптації. Було виявлено, що специфіка мотивації до навчання є одним із важливих компонентів, який сприяє успішному проходженню адаптації та оволодіння вибраною професією. Адже від цілеспрямованості та усвідомлення своїх перспектив студенту набагато легше проходити новий етап соціалізації. В ході проведеного експериментального дослідження мотивації студентів до навчання та проходження адаптації було виявлено особливості мотивації до навчання та визначено показники адаптованості студентів до навчальної діяльності. Також було розглянуто причинно-наслідковий зв'язок між особливостями мотивації до навчання та успішністю проходження адаптації у вищому навчальному закладі, який дає підставу вважати, що мотивація до навчання та оволодіння професійними знаннями є одним із чинників успішної адаптації не тільки в академічній групі, а і в навчальній діяльності загалом. Подано результати емпіричного дослідження мотивації навчання студентів у ЗВО. Згідно даних, отриманих в ході емпіричного дослідження, можна відслідкувати таку тенденцію: переважна більшість студентів мала середні показники мотивації до навчання. Відповідно, незначна кількість студентів мали максимально високі чи низькі показники. Ймовірно, студенти, які поновлюють своє навчання на другій вищій освіті, приходять у заклад вищої освіти уже вмотивованими, порівняно зі студентами, які вступають на навчання після закінчення школи.

Ключові слова: мотивація, мотив, адаптація, навчання, друга вища освіта, фахова підготовка.

Вступ

Мотивація є важливим чинником у будь-якій сфері діяльності людини, однак під час навчання вона є одним із головних чинників, які впливають не лише на його успішність, а й

на процес адаптації до навчання загалом, оскільки від успішності адаптації залежить не тільки результат навчальної діяльності, а й особливості розвитку та самореалізація особистості студента. У процесі адаптації до навчання у закладі вищої освіти мотивація також формує позитивне ставлення до обраної професії та є системою цілей і потреб, що спонукають студента до активного засвоєння знань, успішного оволодіння уміннями та навичками майбутньої професійної діяльності. Особливою категорією студентів є ті, хто поновлюється на навчання після деякої перерви в ньому, зокрема, отримують різні види і форми так званої «другої вищої освіти» (інколи, буває, що третьої і, навіть, четвертої – власне, тут можна говорити про освіту впродовж життя). Відповідно, такі студенти вже мають певний рівень сформованості мотивації, оскільки свідомо ідуть в обрану професію, тому і процес адаптації у них має бути більш успішним. Однак, це не завжди так, тому що тут додається цілий ряд чинників, які можуть ускладнювати процес адаптації до нових умов навчання (вік, сімейні проблеми, фінансовий стан, вже досить сформовані цінності, установки тощо), опосередковано впливаючи й на процес навчальної мотивації. Тому, підтримання і розвиток мотивації та підвищення рівня адаптації до навчання у таких студентів є одним із першочергових завдань закладу вищої освіти для забезпечення не тільки успішного та результативного засвоєння освітньої програми, а й для комфортного і гармонійного зростання особистості та підвищення професійної компетентності майбутнього фахівця.

Проблема адаптації та її механізми обговорювалися ще в працях Г. Гартмана, А. Фрейд, З. Фрейда, та ін. Розглядаючи адаптацію в необіхевіористичній концепції, її представники Г. Айзенк, Р. Мейлі та їхні колеги представляли її як стан гармонії де потреби індивіда й середовища повністю задоволені. Представники гуманістичного підходу (А. Маслоу, К. Роджерс, Ж. Піаже) визначають адаптацію як оптимальний рівень взаємодії особистості й середовища.

Також аналіз літератури показав, що теоретичні та емпіричні дослідження у вивчені проблеми мотивів і мотивації здійснювалися багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями в різних аспектах: мотивація як складна система детермінації поведінки і діяльності (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін.); мотивація як одна із ключових характеристик особистості (Л. Божович, В. Ковальов, Г. Костюк) мотив як регулятор різних видів діяльності (С. Максименко, М. Матюхін, О. Скрипченко та ін.).

Також вивчалися різні аспекти мотиваційної діяльності студентів: можливості підвищення мотивації студентів до навчання, мотиви вступу до закладу вищої освіти (Беш, 2017); умови виникнення позитивної мотивації у студентів до процесу навчання (Гилюн, 2012).

Мотивація науковцями розкривається як система мотивів, чи стимулів, що спрямовують людину до тих чи інших дій або поведінки. Мотивація до навчання, в свою чергу, розглядається як комплекс дій спрямованих на підвищення рівня позитивної навчальної мотивації, підвищення рівня розвитку пізнавальних інтересів та активна спрямованість на успішне оволодіння фаховими компетенціями у процесі засвоєння різних видів і форм як теоретичної, так і практичної навчально-пізнавальної діяльності (Занюк, 2002; Dweck, 1999).

Загалом, навчально-пізнавальна мотивація у студентів може бути розглянута як складна система чинників та механізмів, котрі постійно змінюються і впливаючи один на одного, спрямовують їх на успішне засвоєння знань, вироблення відповідних навичок і

формування умінь, що складають основу фахових компетентностей та забезпечують адаптивні процеси індивідуально-особистісного, в тому числі й професійного, розвитку.

При цьому, розвинена навчально-пізнавальна мотивація є не тільки одним із важливих чинників, а й результатом процесу адаптації студентів до навчального процесу у закладі вищої освіти (Ю. Орлова, Є. Просецький, В. Семиченко). Тобто, діяльність студентів під час процесу адаптації, з одного боку зумовлює мотивацію до навчання, а, з іншого, є її наслідком (Т. Ільїна, І. Зайцева, Н. Черняк). У працях цих науковців розглянуто мотиви вступу до ЗВО, динаміку зміни мотивів у різні періоди навчання, специфіку формування мотивації до навчальної діяльності та інші психологічні аспекти означеної проблеми.

Слід відзначити, що мотивація визначає не тільки поведінку людини, а й її спрямованість і активність. Мотивація як складова навчальної діяльності, у свою чергу, залежить від активності особистості та від аналізу результатів її діяльності. Серед чинників, які впливають на успішність адаптації слід виділити:

- особливості проходження різних етапів соціалізації особистості;
- наявність у неї попереднього досвіду адаптації до навчання та процесу фахової підготовки;
- індивідуально-психологічні особливості особистості.

До цього переліку варто також додати актуальну потребу та мотивацію до професійного навчання, наявність необхідних знань, умінь та навичок, самовизначення і цілеспрямованість, адекватну самооцінку, рівень тривожності та рівень спрямованості на самоосвіту. Також, одним із важливих критеріїв успішного проходження процесу адаптації є стан задоволеності, або ж незадоволеності як процесом, так і результатом навчально-професійної підготовки.

Адаптація студентів до навчально-пізнавальної діяльності та особливостей фахової підготовки студентів досліджується на психологічному (Б. Асмолов, Л. Виготський, Н. Кузьміна), педагогічному (Л. Лазарус, О. Мороз, Л. Шубіна), соціальному (Л. Буєва, І. Ляхов, І. Милославова), психофізіологічному (П. Анохін, О. Кіколов, С. Крягждже) рівнях. Одним із чинників успішної адаптації є мотивація, яка відіграє важливу роль у становленні особистості студента та в його успішності під час навчання.

Л. Зданевич розглядає адаптацію як процес і результат пристосування індивіда до умов навколишнього соціального середовища та один із соціально-психологічних чинників соціалізації особистості. Г. Балл говорив про те, що саме поняття адаптації може відіграти значну роль у психологічному пізнанні, якщо його трактувати не у вузькому, а в широкому значенні, тобто як сукупність взаємозумовлених, хоча й протилежних процесів, для врівноваження суб'єкта з навколишнім середовищем. Таке формулювання сутності адаптації близьке і до підходу, який реалізується в представленому дослідженні, оскільки роль позитивних чинників адаптації й, передусім мотивації, вбачаємо в успішній реалізації різних видів діяльності студентів другої вищої освіти, зокрема, й навчальної, згідно з умовами та вимогами навчально-професійної підготовки закладу вищої освіти (Завьялова, 2001; Канюк, 2002; Першина, 2011).

Активна адаптація сприяє успішності соціалізації на етапі отримання вищої освіти та фахової підготовки у ЗВО, коли студент вибудовує новий рівень відносин з оточуючим середовищем, приймає групові норми та цінності, опановує нові види і форми навчально-пізнавальної діяльності (Зінонос, 2017; Литвинчук, 2019; Семків, 2009; Спіріна & Зарюгіна, 2014). При цьому, сформована мотивація до навчання може бути компенсуючим чинником

під час процесу адаптації у закладі вищої освіти за умови недостатньої кількості необхідних умінь та навичок для здобуття професійних знань та набуття фахових компетенцій.

З вище зазначеного постає актуальна проблема щодо вироблення ефективних механізмів оптимізації процесів адаптації та формування сталої мотивації до навчання студентів й, зокрема, тих, які здобувають другу вищу освіту.

Мета дослідження: здійснити теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження впливу мотивації на процес адаптації студентів другої вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти. **Завдання** дослідження: 1) підібрати методики й провести емпіричне дослідження особливостей мотивації студентів другої вищої освіти; 2) виявити психологічні особливості впливу мотивації на успішність адаптації студентів другої вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти.

Методи дослідження

Для досягнення мети дослідницької роботи застосовано психодіагностичні та статистичні методи дослідження. З метою дослідження структури мотивації у студентів другої вищої освіти застосовано методику «Вивчення мотивації навчання в виші» (авт. Т. Ільїна). Диференціація відповідей опитувальника відбувається за трьома шкалами: «Набуття знань», «Оволодіння професією», «Отримання диплому».

Для діагностики соціально-психологічного компоненту адаптації використано методику «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (авт. К. Роджерс, Р. Даймонд). Аналіз результатів здійснювався за шкалою «Адаптація».

Також було використано метод спостереження, бесіди; методи кількісної та якісної обробки даних. Зі статистичних методів обробки даних було використано коефіцієнт кореляції r-Спірмена для незалежних вибірок з метою статистичної перевірки взаємозв'язку між мотивацією студентів до навчання та їхньою адаптацією у ЗВО.

Дослідження проводилося впродовж 2019-2020 навчального року на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Загальна вибірка респондентів становила 75 осіб (студенти 2-3-го курсів – друга вища освіта) спеціальності 053 «Психологія»).

Результати та дискусії

Емпіричне дослідження студентів, що поновили навчання після отриманої першої освіти з 2 курсу виявило, що показники мотивації до навчання не мають відхилень від стандартної норми за всіма трьома шкалами. Є певна кількість респондентів, що мають показники нижчі від середніх значень.

За результатами дослідження було виявлено, що за всіма шкалами переважній більшості досліджуваних притаманні середні показники мотивації до навчання у закладі вищої освіти, зокрема, за шкалою «набуття знань» 81% респондентів має середні показники; за шкалою «оволодіння професією» 88% досліджуваних отримали середні значення, а за шкалою «отримання диплому» середні показники виявлено у 84% респондентів.

На основі узагальнення отриманих даних були визначені рівні розвитку мотивації до навчання у студентів другої вищої освіти (табл. 1).

За шкалою «Набуття знань» високий рівень мотивації притаманний 24% досліджуваних, що свідчить про їх допитливість, прагнення до активного набуття знань, спрямованого на оволодіння професійними навичками та вміннями. Ще 64% досліджуваних

мають показники середнього рівня мотивації набуття знань, а показники низького рівня притаманні 12% респондентів.

Таблиця 1

**Рівні вираженості мотивації до навчання у студентів-здобувачів другої вищої освіти
(n=75)**

Назва шкал	Рівень мотивації	Кількість респондентів	Показник у %
Набуття знань	Високий	18	24
	Середній	48	64
	Низький	9	12
Оволодіння професією	Високий	12	16
	Середній	51	68
	Низький	12	16
Отримання диплому	Високий	0	0
	Середній	42	56
	Низький	33	44

За шкалою «Оволодіння професією» високий рівень мотивації показали лише 16% студентів, які характеризуються, як ті, що мають бажання оволодіти та сформувати професійні якості. Середній рівень виявив 68% студентів, у яких все ж таки сформована мотивація до оволодіння професійними знаннями. Також 16% опитаних студентів мають низький рівень сформованості мотивації до оволодіння знаннями.

За шкалою «Отримання диплому» високого рівню мотивації не виявлено в жодного студента (0%) що свідчить про бажання не просто отримати диплом, а оволодіти та набути професійні навички та знання. Середній рівень, що складає 56% опитуваних, свідчить про їхнє бажання отримати диплом при формальному засвоєнні професійних знань. Проте, 44% респондентів показали низький рівень мотивації навіть до формального засвоєння знань, щоб отримати диплом.

Згідно таблиці результатів можемо говорити про те, що у досліджуваних студентів домінуючою мотивацією є оволодіння знаннями. Це свідчить про те, що ці студенти приступаючи до навчання вже є мотивованими. Вони усвідомлено обрали майбутню професію, яка відповідає їхнім інтересам та здібностям. Також за отриманими результатами можемо бачити, що досить незначна перевага є і за другою шкалою «набуття знань», що свідчить про адекватний підхід цих студентів до вибору професії та задоволеністю нею.

Під час емпіричного дослідження соціально-психологічної адаптації в результаті розрахунку за шкалою «Адаптація» було визначено, що незначна більшість респондентів, а саме 56%, мають показники, що не перевищують середньостатистичну норму. Можемо говорити про те, що у студентів з такими показниками адаптаційний процес пройде швидше та успішніше. Такі результати свідчать про комфортність перебування в групі та відсутність комунікативних бар'єрів у спілкуванні. Також варто відзначити, що 44% опитаних студентів не набрали середньостатистичну норму, що може свідчити про їхню дезадаптивність, як правило такі студенти мають низький рівень знань, відсутність мотивації до навчальної діяльності, їм притаманні труднощі в оволодінні знаннями і навичками та, частіше всього, вони уникають висловлювання власної думки.

У результаті застосування методів статистичної обробки даних ми визначили, що відмінності між показниками мотивації та адаптації є статистично значущими («Шкала

набуття знань» $r = 0.510$) та статистично не значущими («Шкала Оволодіння професією» $r = 0.181$; «Шкала отримання диплому» $r = -0.079$). Це свідчить про те, що при загалом високих показниках мотивації до навчально-пізнавальної діяльності та отримання фахової підготовки у закладі вищої освіти, студенти «другої вищої освіти» найбільше труднощів відчувають у процесі сприйняття й опрацювання значного масиву нових знань. Ускладнює цей процес ще й те, що ці студенти здобувають освіту на заочній формі навчання.

При цьому, взаємозв'язок між показниками адаптації і показниками за шкалами «набуття знань» і «оволодіння професією» є прямим, а за шкалою «отримання диплому» – зворотнім.

Висновки

Сенс навчання особистості у закладі вищої освіти полягає, з одного боку, в розвитку самої особистості: моральному, духовному інтелектуальному, а, з іншого – в набутті фахових компетенцій, здобутті ґрунтовних знань та сформованості професійних умінь і навичок. Процес і результат становлення майбутнього фахівця у закладі вищої освіти залежить від цілого ряду чинників, одним з найважливіших серед яких є мотивація до навчально-пізнавальної діяльності та проходження успішної адаптації до умов навчання. Особливо актуально постає питання адаптації студентів «другої вищої освіти», які після тривалої перерви поновлюються на навчання для отримання іншої спеціальності.

Ускладненість процесу входження в освітній процес може викликатися певними віковими (це як правило різновікові студенти) та індивідуально-особистісними характеристиками особистості дорослого віку, а також соціальною ситуацією, в якій вони перебувають (сімейні складнощі, проблеми на роботі, матеріальні труднощі, здобування освіти на заочній формі навчання тощо). Допомогти у вирішенні цих труднощів для успішної адаптації до навчання може високий рівень навчально-пізнавальної мотивації таких студентів.

Проведення теоретичного аналізу сучасних поглядів з питань мотивації та адаптації студентів у закладі вищої освіти дають нам можливість констатувати той факт, що мотивація до навчання є важливим чинником до успішного проходження процесу адаптації студентом, який отримує другу вищу освіту. Цей процес вимагає відповідного психологічного та педагогічного забезпечення, наявності сприятливого освітнього середовища.

У ході емпіричного дослідження нами було виявлено, що переважна більшість студентів є мотивованими щодо навчально-пізнавальної діяльності та отримання фахової підготовки у закладі вищої освіти: переважна більшість досліджуваних має середній та високий рівні мотивації і лише незначна їх частина – низький. Разом з тим, майже половина респондентів показали низький рівень адаптації до умов навчальної діяльності. Також нами було визначено достатньо тісний взаємозв'язок між адаптацією та мотивацією до навчання студентів «другої вищої освіти»: взаємозв'язок між показниками адаптації і показниками за шкалами «набуття знань» і «оволодіння професією» є прямим, а за шкалою «отримання диплому» – зворотнім.

Виявлено, що при достатньо високих показниках мотивації до навчально-пізнавальної діяльності та отримання фахової підготовки, майже половина студентів «другої вищої освіти» має низькі адаптивні показники входження у навчальний процес, що вказує на необхідність проведення в подальшому корекційної роботи, спрямованої на підвищення

рівня їх адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти, в чому ми й вбачаємо перспективи подальших досліджень.

Література

1. Беш, Л.В., Дмитришин, Б.Я., & Беш, О.М. (2017). Сучасні можливості підвищення мотивації студентів до навчання. *Львівський клінічний вісник*, 1, 60–64. Режим доступу: <http://lkv.biz/wp-content/uploads/2017/05/Besh-L.-et-al.2017.pdf>.
2. Гилюн, О.В. (2012). Освітні мотивації студентської молоді. *Грані: науково-теоретичний і громадсько-політичний вісник Дніпропетровського національного університету імені О.Гончара*. Центр соціально-політичних досліджень, 1, 102-104.
3. Завьялова, Е.К. (2001). Психологические механизмы социальной адаптации человека. *Вестник Балтийской педагогической академии*, Санкт-Петербург, 40, 55-60.
4. Занюк, С.С. (2002). *Психологія мотивації*. Київ : Либідь, 304.
5. Зінонос, Н.О. (2017). Використання моделі адаптації студентів для навчання іноземних студентів у вищому навчальному закладі. *Нові комп'ютерні технології*, Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 15, 42-46.
6. Канюк, С.С. (2002). *Психологія мотивації*. Київ : Либідь, 238-248.
7. Литвинчук, Н. (2019). Проблеми адаптації студентів-практичних психологів до навчання у закладі вищої освіти. *Вісник Національного авіаційного університету*, Київ, 14, 128-133. Режим доступу: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/39968>.
8. Першина, А. (2011). Адаптація студентів до навчання у вищих навчальних закладах. *Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації»*, 3, 380-385. Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/590>.
9. Семків, І.І. (2009). Адаптація методики «Портрет цінностей» (Портретні цінності анкета). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 26, 289-294.
10. Спіріна, Т.П., & Зарюгіна, Є.Ю. (2014). Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. «Педагогіка, соціальна робота»*, Ужгород, 32, 182-184.
11. Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group.

References

1. Besh, L.V., Dmytryshyn, B.Ia., & Besh, O.M. (2017). Suchasni mozhlyvosti pidvyshchennia motyvatsii studentiv do navchannia [Modern opportunities to increase students' motivation to study]. *Lvivskiyi klinichniy visnyk*, 1, 60–64. Retrieved from: <http://lkv.biz/wp-content/uploads/2017/05/Besh-L.-et-al.2017.pdf>. [in Ukrainian].
2. Hylion, O.V. (2012). Osvitni motyvatsii studentskoi molodi [Educational motivations of student youth.]. *Hrani: naukovo-teoretychnyi i hromadsko-politychnyi Bulletin*

Dnipropetrovskoho natsionalnoho universytetu imeni O.Honchara. Tsentr sotsialno-politychnykh doslidzhen, 1, 102-104. [in Ukrainian].

3. Zavialova, E.K. (2001). *Psykholohycheskye mekhanyzmu sotsyalnoi adaptatsyy cheloveka [Psychological mechanisms of human social adaptation]. Vestnyk Baltyskoi pedahohycheskoi akademyy, Sank- Peterburh, 40, 55-60. [in Russian].*
4. Zaniuk, S.S. (2002). *Psykholohiia motyvatsii [Psychology of motivation]. Kyiv : Lybid, 304. [in Ukrainian].*
5. Zinonos, N.O. (2017). *Vykorystannia modeli adaptatsii studentiv dlia navchannia inozemnykh studentiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Using the model of student adaptation for the study of foreign students in higher education.]. Novi kompiuterni tekhnolohii, Kryvyi Rih : Vydavnychiy tsentr DVNZ «Kryvorizkyi natsionalnyi universytet», 15, 42-46. [in Ukrainian].*
6. Kaniuk, S.S. (2002). *Psykholohiia motyvatsii [Psychology of motivation]. Kyiv : Lybid, 238-248. [in Ukrainian].*
7. Lytvynchuk, N. (2019). *Problemy adaptatsii studentiv-praktychnykh psykholohiv do navchannia u zakladi vyshchoi osvity [Problems of adaptation of students-practical psychologists to study in a higher education institution]. Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu, 14, 128-133. Retrieved from: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/39968>. [in Ukrainian].*
8. Pershyna, A. (2011). *Adaptatsiia studentiv do navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Adaptation of students to study in higher educational institutions]. Ukrainskyi naukovyi zhurnal «Osvita rehionu. Politolohiia. Psykholohiia. Komunikatsii», 3, 380-385. Retrieved from: <http://social-science.com.ua/article/590>. [in Ukrainian].*
9. Semkiv, I.I. (2009). *Adaptatsiia metodyky «Portret tsinnosti» (Portretni tsinnosti anketa) [Adaptation of the method «Portrait of values» (Portrait values questionnaire)]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Kyiv, 26, 289-294. [in Ukrainian].*
10. Spirina, T.P., & Zariuhina, Ye.Iu. (2014). *Osoblyvosti adaptatsii studentiv-pershokursnykiv do umov navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Features of adaptation of first-year students to the conditions of study in a higher educational institution]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. «Pedahohika, sotsialna robota», Uzhhorod, 32, 182-184. [in Ukrainian].*
11. Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group. [in English].*

THE INFLUENCE OF MOTIVATION ON THE PROCESS OF ADAPTATION TO THE STUDY OF SECOND HIGHER EDUCATION STUDENTS

Olena Smolina

Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

sm_olena@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-5387-7135>

Abstract

The article is devoted to the analysis of relevance and expediency of research of process of motivation as the factor influencing successful adaptation of students. Identifying various aspects of students' motivation enables them to provide prompt feedback and improve adaptation conditions. The purpose of the research is to carry out a theoretical substantiation and an empirical study of the influence of motivation on the process of adaptation of students of the second higher education to study in a higher education institution. The task of the research is to select and conduct psychodiagnostic methods for studying the motivation and adaptation of students to learning; to determine the impact of motivation on the success of the adaptation of second higher education students to study.

Analyzed the main approaches to the study of motivation and its species. The theoretical analysis of researches of problems of the motivation of students at present and features of the passing of successful adaptation is carried out. It was found that the specifics of motivation to learn is one of the important components that contribute to the successful adaptation and mastery of the chosen profession. After all, from the purposefulness and awareness of their prospects, it is much easier for a student to go through a new stage of socialization. In the course of the conducted experimental study of students 'motivation to study and adaptation, the peculiarities of motivation to study were revealed and the indicators of students' adaptation to educational activity were determined. It was also considered the causal relationship between the characteristics of motivation to study and the success of adaptation in higher education, which gives reason to believe that motivation to learn and master professional knowledge is one of the factors of successful adaptation not only in the academic group, but and in educational activities in general. The results of an empirical study of student motivation are presented. According to the data obtained during the empirical study, we can trace the following tendency: the vast majority of students had average motivation to study. Accordingly, a small number of students had the highest or lowest scores. Probably, students who resume their studies at the second higher education come to the institution of higher education already motivated, compared to students who enter the study after graduation.

Keywords: motivation, motive, adaptation, education, second higher education, professional training.

Подано 18.08.2020

Рекомендовано до друку 03.09.2020

РОЗВИТОК ВНУТРІШНЬОЇ РЕСУРСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Наталія Улько

аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

nata.ulko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0153-3979>

Анотація

У статті аналізуються підходи щодо стратегій подолання психоемоційної травматизації особистості завдяки використанню власної ресурсності особистості та звичних їй способів саморегуляції у різних модальностях, так звані ресурсингові моделі. Зокрема, описана методика дослідження – інтегративна модель подолання кризи BASIC PH. Отримані результати дослідження дозволяють розширити наукове розуміння процесів використання внутрішнього ресурсу людини, яка потрапила в складні життєві обставини, піддалася емоційній травматизації. Обґрунтовано, що доцільно розглядати застосування внутрішнього ресурсу не лише як стратегії подолання травматизації завдяки попередньому досвіду особистості, а й як можливий процес розвитку та особистісного зростання. Дослідження мало на меті виявлення основних чинників та особливостей прояву психотравматизації особистості дорослого віку. Методи дослідження – методика BASIC PH (M. Lahad, M. Shacham & Ayalon, 2013) та методика «Шкала реактивної та особистісної тривожності» (STAI) (розробка: С. Spielberger, R. Gorsuch, R. Lushene, USA; адаптація: Ю. Ханін).

Доведено, що для подолання емоційної травми, домінуючими способами використання внутрішнього ресурсу в дорослих виявилися звернення до розуму (мислення) та віри, а також зниження напруги через фізичні дії. Натомість, найрідше у кризових ситуаціях опитувані орієнтувалися на власні емоції й почуття чи зверталися за допомогою до оточуючих або підключали власну уяву. Виявлено, що існує взаємозв'язок між віком досліджуваного та вибором чинників й особливостей подолання психотравматизації особистості. Чим старшою є людина, тим частіше вона сподівається на допомогу Бога, активніше звертається до молитви, духовних практик тощо. З роками досліджувані більше починають обмірковувати й аналізувати складні обставини, а також менше звертати увагу на власні переживання у них. Зафіксовано, що існує пряма залежність між рівнями тривожності й використанням емоційного відреагування, уяви та вмінням людини звертатися до оточуючих за допомогою для подолання життєвих складнощів. Чим нижчий рівень ситуативної й особистісної тривожності, тим частіше особистість у кризових ситуаціях може: емоційно реагувати та проявляти почуття; використовувати творчість, уяву; ділитися власними проблемами з оточуючими, звертатися за допомогою. Водночас, використання віри та розуму як способів зниження емоційної напруги, навпаки, використовують люди з підвищеним рівнем особистісної та ситуативної тривожності.

Ключові слова: травматичні події, комплексна травматизація, ресурсингові моделі, інтегративна модель подолання кризи BASIC PH, способи саморегуляції у різних модальностях, емоційне відреагування.

Вступ

Переважає більшість населення України, шостий рік перебуває у стані комплексної травматизації, оскільки, певною мірою, переживає травматичні події. Це пов'язано, передусім, з тенденцією до зростання частоти і ступеня вираженості наслідків військових дій на Сході України, незавершеності й невизначеності пов'язаної з цим ситуації та нових викликів, які несе економічна нестабільність та поширення коронавірусної інфекції. У свою чергу, ці травматичні події глобального масштабу тягнуть за собою менші за масштабом, проте, не менш травмуючі ситуації – проблеми внутрішньо переміщених осіб, зниження ефективності малого та середнього бізнесу, втрата роботи, зниження заробітної плати чи соціального пакету, самоізоляція тощо. Все це провокує стресові стани, загострення соціальних, міжособистісних і внутрішньоособистісних виробничих та сімейних конфліктів, що спричиняє не лише травматизацію, а й післятравматичні стани значної кількості людей, яка може виявлятися як у соціальній, так і в особистісній дезадаптації, порушенні як фізичного, так і психічного здоров'я.

Отже, на сьогодні дослідження проблем щодо профілактики та подолання травматичного досвіду набуває актуальності не лише в медичному, а й у соціальному та психологічному аспекті.

У процесі життя ми створюємо площину часткового перетину між світом і нами. Це так звана «область зустрічі з життям» (Lahad & Leykin, 2013), коли людина точно знає, що завтра настане обов'язково. Однак, наповненість навколишнього середовища стрес-чинниками викликає постійне емоційне напруження і суттєво ускладнює переживання індивідуальних криз (Ананьев, 2016; Анцыферова, 1994; Панасенко & Войтович, 2016; Титаренко, 2018). З'являється почуття, що «завтра» не впливає з «учора» й у людини немає можливості зустрітися зі світом, вона, ніби, відірвана від нього. Проте, потрібно зазначити, що таке відчуття відірваності від світу здебільшого є суб'єктивним, тобто, кожна людина по-своєму буде реагувати на ті чи інші виклики життя та буде по-різному гнучкою і стійкою до стресу.

У психоемоційних травматичних ситуаціях у особистості може відбутися «збій» на рівні самосвідомості, а, саме, змінитися саморозуміння (когнітивний аспект), ставлення до себе (емоційний аспект) та саморегуляція (поведінковий аспект). Внаслідок кризи завжди руйнується звична картина світу і важливі життєві перспективи особистості. Це вимагає внутрішньої роботи з перебудови базових життєвих установок (ставлення до себе, до інших людей і до світу загалом), ціннісної переорієнтації, відновлення життєвих цілей і планів, а також пошуку внутрішніх ресурсів їх реалізації (Василіук, 1984; Титаренко, 2018).

Вчені-психологи, які досліджували психологічний стрес та емоційну травматизацію, а також способи їх подолання, звертали увагу на використання власної ресурсності людини та звичних їй способів саморегуляції. Особлива увага вчених спрямована на вивчення внутрішніх потенціалів людини, які допомагають їй протистояти складним життєвим обставинам та можливостям подолання емоційної травматизації (А. Адлер, О. Айялон, Б. Ананьев, Л. Бінсвангер, М. Войтович, В. Кердивар, М. Лаад, А. Лазарус, А. Лактіонова, Н. Панасенко, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, М. Хан, М. Шахам та ін.)

У зарубіжній та вітчизняній психології внутрішню ресурсність людини визначали такими поняттями як ресурси опору (А. Антоновський), внутрішня сила та віра в себе (С. Хульт і Т. Ваад), влада та контроль (Дж. Роттер, Р. Персо, М. Хан), орієнтація на дію

(С. Хобфолл, А. Лазарус), витривалість (С. Кобаса, С. Мадді, Д. Хошаба), воля до сенсу (В. Франкл, Р. Персо, Ленглі), активність суб'єкта (Г. Олпорт, Т. Крюкова) стійкість (С. Мадді), адаптаційний потенціал (А. Маклаков), соціальна компетентність (А. Антоновський, Р. Донхем). Також вчені звертали увагу на поєднання використання тих чи інших способів застосування ресурсності у різних модальностях (А. Антоновський, О. Айялон, Р. Донхем, А. Лазарус, М. Лаад, Д. Лейкін, Р. Персо, С. Хобфолл, М. Шахам).

Вперше поняття стійкості запропонував С. Мадді (Maddi & Khosha, 1994), досліджуючи вплив творчого потенціалу особистості на регулювання стресу. Згодом з'являється ідея щодо нарощування стійкості в подоланні емоційної травматизації як певний динамічний процес розвитку, який, незважаючи на травму, включає позитивну адаптацію. Процес адаптації, передусім, залежить від інтенсивності переживань, стосунків у сім'ї, соціальних контактів та внутрішніх ресурсів особистості. Для розуміння проблеми стійкості людини в процесі подолання травматизації вводяться такі поняття як психологічна, особистісна та когнітивна витривалість. У такому контексті увага спрямована на контроль, який може використовувати особистість, оскільки саме під час травматизації людина відчуває безпорадність та втрату контролю над ситуацією, своїм життям і своїми переживаннями та поведінкою (Вдовиченко, 2013; Tedeschi & Calhoun, 2004).

Так, взаємозв'язок рівня довіри до себе людей з внутрішнім та зовнішнім локусом контролю, а також переважаючу здатність, залежно від цього, управляти собою, іншими людьми та подіями вивчав Дж. Роттер (1950).

Р. Персо (Persaud, 1998) пропонує три підходи до розуміння витривалості з позиції контролю: йдеться про сильне почуття контролю над подіями в житті, завдяки чому можна подолати сильні переживання; про схильності особистості (відчуття сенсу та мети життя) як можливість успішного виконання певних завдань та сильне мотивування щодо цілі; про сприйняття життєвих подій як певного виклику для подальших змін, тобто як можливість для розвитку.

С. Хобфолл запропонував стратегію подолання стресових ситуацій через поведінку. В його стратегії існує дев'ять моделей, завдяки яким людина намагається впоратися зі складними ситуаціями: асертивні дії; вступ в соціальний контакт; пошук соціальної підтримки; обережні дії; імпульсивні дії; уникання; маніпулятивні (непрямі) дії; асоціальні дії; агресивні дії (Нартова-Бочавер, 1997).

Салютогенний підхід А. Антоновського: відчуття узгодженості (Sense of coherence) – особистісна риса, яка відображає схильність людини бачити світ осмисленим і керованим. Йдеться про «загальні ресурси опору» – біологічні, матеріальні та психологічні чинники, які допомагають людині відчувати своє життя як постійне, зрозуміле і систематизоване та «почуття когерентності» (накопичений життєвий досвід, який активізує спосіб сприйняття життя і здатність успішно керувати безліччю стресових ситуацій, які зустрічаються в житті людини) (Antonovsky, 1993).

С. Хульт і Т. Ваад, досліджуючи «дітей-кульбабок» (складних підлітків та дорослих), які, всупереч негативним прогнозам, виживають фізично і психічно при всіх найважчих обставинах, прийшли до висновку, що є цілий ряд салютогенних, тобто, захисних чинників, здатних позитивно вплинути на здоров'я людини. Передусім, це такі чинники: комунікабельність, готовність до співпраці; позитивна впевненість у власних силах, яка означає, що людина, незважаючи ні на що, вірить у подолання перешкод, що виникли; проявляє активне ставлення до свого життя і підвищене почуття відповідальності, що, в свою

чергу, впливає на її стійкість до стресів; високий рівень внутрішнього локусу контролю, завдяки чому людина відчуває, що вона може впливати на своє життя; високий рівень інтелекту і креативності, що дозволяє знайти альтернативні рішення при виникненні стресових ситуацій; формування особливих інтересів і хобі, які можуть підвищити почуття власної гідності й упевненості в собі, що, саме по собі, сприяє усвідомленості свого існування.

Мультимодальна модель в терапії BASIC ID як спосіб поведінкової психодіагностики (Lazarus & Hautzinger, 1996): Behavior – поведінка, Affect – емоції, Sensation – сприйняття, Imagery – уява й уявлення, Cognition – розум, думки, Interpersonal relationships – міжособистісні стосунки, Drugs and biological factors – фізіологічні змінні (хімічні та біологічні чинники). А. Лазарус стверджує, що подолання – це відповідь людини на стрес, який виникає внаслідок відсутності рівноваги між сприйняттям запитів середовища та індивідуальних ресурсів, доступних для взаємодії з цими запитами (Крюкова, 2005; Лазарус, Зейг & Мьюнион, 2000).

Також, існує ще одна особливість, на яку ми звернули увагу в емпіричному спостереженні: особистість, яка перебуває у кризовому стані та переживає емоційну травматизацію, може опинитися в ситуації, коли її звичні способи опанувати собою, самовідрегулюватися (використати свої звичні стратегії) видається неможливим або використання звичних стратегій виявляється неефективним.

Гострий стресовий стан може перейти в кризовий через повторні безуспішні спроби впоратися з ситуацією, яка його спровокувала. Людині досить важко витримувати такий стан тривалий час, якщо вона не може скористатися для його подолання власними силами та ресурсами. Інколи, ця реакція переходить в кризу, бо людина повторно користується тими ж неефективними способами, щоб вийти з тяжкого становища. В деяких складних випадках це може призвести до набуття нового досвіду – «научуваної безпорадності». Іншими словами, людина застрягає на одній і тій же реакції, на одному й тому ж способі подолання негараздів, хоч і без будь-яких позитивних результатів. Криза, в такому випадку, є результатом негнучкості та шаблонності (стереотипності) зворотних реакцій на актуальні травматичні впливи чи посттравматичні провокуючі ситуації (Рубинштейн, 2012; Уварова, Бойченко, Гришкан & Улько, 2016).

У 90-х роках ізраїльський вчений і практик М. Лаад та команда кризових психологів (О. Аялон, Н. Капланський, Д. Лейкін, Н. Надарі, Ш. Нім, Є. Шахам, М. Шахам та ін.) поставила за мету розробити інтегративну модель «коду психологічного виживання» людини після сильного стресу. Після довгих років практичних досліджень та теоретичних узагальнень і з'явилася багатовимірна модель BASIC Ph.

Мета дослідження – визначити основні чинники та особливості ресурсного подолання психотравматизації особистості дорослого віку. Відповідно до мети вирішувалися відповідні **завдання**: 1) дослідити психологічні особливості способів подолання кризових ситуацій в дорослому віці; 2) виявити взаємозалежності між віком та способами використання внутрішнього потенціалу особистості в складних життєвих обставинах; 3) з'ясувати наскільки рівні тривожності особистості впливають на використання того чи іншого способу подолання наслідків психотравмуючих впливів, враховуючи попередній досвід людини та її вік, що дозволить створити в подальшому ефективну психокорекційну програму для роботи з емоційною травматизацією у дорослих.

Методи дослідження

Інтегративна модель подолання кризи BASIC PH була створена під час роботи з людьми, котрі живуть в ситуації постійної загрози для життя. Спостерігаючи за поведінкою людей у стресовому стані, було виявлено, що в кожного є своє власне унікальне поєднання ресурсів подолання (Lahad & Leykin, 2013; Leykin, 2013). Йдеться про те, що в кризовій ситуації «Я» і «Світ» розриваються, їх потрібно з'єднати. BASIC PH є моделлю для оцінки сильних сторін особистості та забезпечує основу, яка дозволяє вирішити, чи достатньо буде кризового втручання, чи потрібно буде проводити додаткову психокорекційну роботу. Завданням є якнайшвидше оцінити та допомогти людині використати ефективний спосіб подолання, тим самим, стабілізуючи постраждалу особу та, допомагаючи їй заспокоїтись. Ідея моделі полягає в тому, що в людини існує свій потенціал, досвід у подоланні стресової події в шести модальностях: віри (belief) в контексті філософії життя, вірувань та моральних цінностей; афектів (affect) в контексті вираження почуттів та емоцій; соціальної підтримки (social) в контексті функціональності, приналежності, родинних зв'язків, друзів; уяви (imagination) в контексті творчості, гри уяви, інтуїції; розуму (cognition) в контексті знання, логіки, реальності, пізнання та думок; фізіології (physiology) в контексті фізіологічних ресурсів, чуттєвої модальності та фізичної діяльності. Автори моделі звертають увагу на те, що в ситуації перерваного плину життя та, коли внутрішнє сприйняття не співвідноситься із зовнішніми реаліями, коли зовнішня ситуація сприймається людиною як загрозна, співвіднести внутрішнє сприйняття та опанувати зовнішню ситуацію, тобто, поєднати Я та світ можливо завдяки шести каналам інтегративної моделі подолання та стійкості – BASIC PH (Карпович, 2014).

Віра як спосіб подолання кризи базується на вмінні вірити у когось чи щось: це може бути віра в Бога, в людей, в чудо чи в самого себе. Віра важлива як система переконань, цінностей та смислів; як надія, як самоусвідомленість, як релігія, містицизм тощо. Прояв емоцій як спосіб подолання кризи вимагає від нас, передусім, виявити різні почуття та назвати їх своїми власними іменами. Потім вже буде спроба висловити розпізнані почуття найбільш прийнятними для кожної людини способами: вербально – безпосередньо в особистій розмові, чи письмово – в розповіді або в листі; невербально – в танці, малюнку, в музиці, театральній постановці тощо. Йдеться про прямий чи опосередкований вияв почуттів (Бреусенко-Кузнецов, 2008; Леонтьев, 2007; Мэй, Маслоу, Роджерс, Оллпорт, & Лайонс, 2017).

Наприклад, такому способу подолання кризи як соціальна підтримка притаманне прагнення до спілкування. Ми можемо звертатися за підтримкою до сім'ї, до друзів, до психологів чи духовників. Важливим є прагнення бути серед людей, почувати себе частиною системи, організації тощо. Йдеться про можливість знайти в інших людях підтвердження того, що ти живий та чимось корисний для себе й інших, тобто, на щось впливаєш та займаєш активну позицію стосовно самої ситуації (Кердивар, 2019; Основные направления современной психотерапии, 2000).

Такий спосіб подолання кризи як «гра уяви» апелює до наших творчих здібностей та потенцій. Завдяки уяві ми можемо мріяти, розвивати інтуїцію, змінюватися. Сюди ж відноситься почуття гумору, імпровізація, відволікання уваги, використання мистецтв і ремесел (рукоділья, гончарство тощо).

Розум (інтелект, усвідомлення) як спосіб подолання кризи можливий через звернення до наших ментальних здібностей, до вміння логічно та критично мислити, оцінювати

ситуацію, пізнавати та осягати нові ідеї, планувати, навчатися, збирати інформацію, аналізувати проблеми та вирішувати їх. Сюди ж належить порядок встановлення пріоритетів, альтернатива та усвідомлена «розмова з собою» (Бодров, 1996).

І, нарешті, різні види і форми нашої діяльності як можливість скористатися фізичною активністю нашого тіла для подолання кризи чи зниження рівня інтенсивності її переживання. Цей спосіб пов'язаний із такими можливостями нашого фізичного тіла як здатність себе відчувати завдяки слуху, зору, нюху, дотику, смаку, температурним відчуттям – тепла та холоду, болі та задоволення, орієнтації на місцевості, внутрішньої напруги чи розслаблення тощо. Цей спосіб включає в себе фізичні заняття (спорт та релаксація); сюди ж відноситься їжа, куріння, алкоголь, секс, медитація тощо (Польская, 2007; Франкл, 2012).

Проаналізувавши теоретичні підходи до проблеми використання ресурсності людини для подолання складних чи психотравмуючих життєвих ситуацій, ми дійшли висновків, що саме застосування багатовимірної моделі подолання кризи та розвитку внутрішньої стабільності – BASIC PH, дозволить більш комплексно дослідити, яким чином і на скільки успішно особистість використовує процеси саморегуляції, потрапивши в складні життєві обставини.

Один із аспектів проведеного нами емпіричного дослідження полягав у тому, щоб визначити яким чином впливають вік, особистісні якості людини та стан, в якому вона перебуває, на використання певних «стратегій подолання» згідно її внутрішнього ресурсу. Для цього ми застосували методику – BASIC PH, яка була запропонована командою Центру запобігання стресу в громаді (CSPS 2011) (Гончаров, 2008; Маклаков, 2001; Lahad & Leykin, 2013).

Відповідно до моделі BASIC PH потенціал подолання є у всіх. Його реалізація, певною мірою, залежить від зовнішніх обставин та внутрішніх умов життєдіяльності та ресурсності людини (Тедесці & Калхун, 2004).

Також, була використана методика «Шкала реактивної та особистісної тривожності (STAI) (розробка: С. Spielberger, R. Gorsuch, R. Lushene, USA; адаптація: Ю. Ханін). Для кількісного опрацювання отриманих результатів дослідження були використані методи математичної статистики (кореляційний аналіз (r-Спірмана)).

Дослідження було проведено на базі Центру підвищення кваліфікації працівників сфери управління Мінсоцполітики, Донецького і Луганського обласних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді впродовж 2017-2019 рр. серед працівників соціальної сфери (соціальних педагогів, психологів, фахівців із соціальної роботи); внутрішньо переміщених осіб та населення, яке проживає в зоні проведення АТО (антитерористичної операції, на сьогодні – ООС (операції об'єднаних сил), в тому числі осіб, які проживають на лінії розмежування.

Вибірку склали 275 осіб віком від 19 до 71 року, з них 64 чоловіки (23%) і 211 жінки (77%). Опитувані представляли всі адміністративні одиниці України (у тому числі АР Крим – 25%). При цьому, 87% респондентів мають повну вищу освіту, 6% – неповну вищу освіту, 1% – професійно технічну освіту та 6% – середню освіту.

Результати та дискусії

Отримані узагальнені результати емпіричного дослідження щодо виявлення основних чинників та особливостей прояву психотравматизації особистості дорослого віку подані нижче у табл. 1.

Основні чинники та особливості ресурсного подолання психотравматизації особистості дорослого віку

Шкали	Частота використання											
	Найчастіше		Часто		Іноді		Рідко		Дуже рідко		Майже ніколи	
	Ранг I		Ранг II		Ранг III		Ранг IV		Ранг V		Ранг VI	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Віра	50	18,18	79	28,73	58	21,09	39	14,18	24	8,73	25	9,09
Почуття, емоції	26	9,45	18	6,55	44	16,00	42	15,27	51	18,55	94	34,18
Спілкування	18	6,55	20	7,27	62	22,55	58	21,09	49	17,82	68	24,73
Уява, творчість	23	8,36	25	9,09	60	21,82	55	20,00	45	16,36	67	24,36
Розум, мислення	152	55,27	42	15,27	37	13,45	13	4,73	16	5,82	15	5,45
Діяльність	35	12,73	40	14,55	80	29,09	54	19,64	23	8,36	43	15,64

Дослідження респондентів за допомогою багатовимірної моделі BASIC PH дозволяє стверджувати, що найчастіше для подолання емоційної травми досліджувані дорослого віку використовують власний *розум* (55,27% опитаних). Це може проявлятися як усвідомлення обставин кризової ситуації, планування шляхів її розв'язання, аналіз і врахування внутрішніх та зовнішніх ресурсів для планування власних дій. Ще 15,27% респондентів достатньо часто використовують власні ментальні здібності та критичне мислення для виходу зі складних ситуацій. А 5,8% досліджуваних рідко використовують когнітивні стратегії для опанування життєвих труднощів, віддаючи перевагу іншим способам їх подолання. Водночас, для 5,45% досліджуваних не є властивим такий спосіб подолання складних обставин. При виникненні життєвих труднощів такі особи не завжди об'єктивно оцінюють реальність та власні дії, не вміють скласти план виходу зі скрути, розставляти пріоритети й бачити альтернативні шляхи вирішення ситуації.

У 18,18% опитаних домінуючим способом подолання травмуючих життєвих обставин є звернення до власних переконань, цінностей та смислів. Такі особи *вірять* у сприятливе вирішення ситуації, часто – за допомогою вищих сил. Звернення до релігії й містицизму, віра в долю та справедливість світобудови – все це дозволяє зняти емоційну напругу та легше переносити складні обставини. Ще 28,73% досліджуваних, хоча, переважно, і вирішують життєві складнощі іншим шляхом, активно використовують віру для полегшення емоційного стану. Так, 21,09% респондентам опора на власні духовні цінності може надавати значну психологічну підтримку. Однак, подолання травмуючих ситуацій, зазвичай, відбувається іншими способами. А 8,73% опитаних дуже рідко звертаються до власних вірувань, використовуючи цей спосіб дій як додатковий. Ще 9,09% вибірки не вірять у допомогу молитви чи магічного ритуалу, а, тому, знімають напругу та долають кризову ситуацію іншими способами.

Аналіз результатів застосування методики BASIC PH також виявив, що для 12,73% опитаних домінуючим способом подолання емоційної травми виступає звернення до *діяльності*, спрямованої на власне тіло. Це може бути як фізична активність, збільшення навантаження на м'язи, так і медитація, розслаблення за допомогою водних процедур чи

масажів тощо. Для 14,55% респондентів застосування тілесних практик, заняття спортом, фізична праця або інші способи навантаження є ефективним способом зняття емоційної напруги. Для таких осіб відчуття власного тіла тісно пов'язане з емоційним станом, що розширює можливості використання методів боротьби з психологічною травмою. Також, виявлено, що 8,36% досліджуваних при виникненні складних ситуацій майже не звертаються до відчуттів власного тіла, надаючи перевагу іншим способам подолання емоційної травми. Так, 15,64% дорослих не використовують способи подолання кризових ситуацій, які б передбачали фізичну активність чи ґрунтувались б на тілесних відчуттях. У складних обставинах такі особи залишаються «глухими» до власних відчуттів, що може позначатись і на їх задоволенні базових потреб у критичних ситуаціях.

Домінуючим способом переживання травмуючих ситуацій для 9,45% опитаних виступає використання методів *афективного відреагування*. Такі особи значну увагу приділяють власному емоційному стану, здатні активно виражати переживання та ділитися ними з оточуючими. Це дозволяє їм знизити рівень психологічної напруги. Інші способи подолання життєвих труднощів для цих досліджуваних є вторинними. Через усвідомлення власних *емоцій та почуттів* кризову ситуацію ефективно долають 6,55% респондентів. Хоча для цих осіб власні переживання не є найголовнішим способом опанування життєвих обставин, однак, саме увага до власних почуттів та можливість їх вираження дозволяє переживати труднощі. Так, 18,55% досліджуваних при переживанні життєвих криз дуже рідко звертають увагу на власні почуття. Часто емоції, які переживає така особа при складних обставинах, обезцінюються, не усвідомлюються й не мають виходу. Подолання кризових ситуацій відбувається переважно іншими способами. Для третини респондентів (34,18%) при переживанні травмуючих обставин не характерним є використання методів афективного відреагування. Такі особи не звертають увагу на власні емоції та почуття, не виявляють їх назовні й не діляться переживаннями з іншими.

Дослідження виявило, що 8,36% опитаних домінуючим способом подолання емоційних криз вважають доповнення реальності за допомогою *уяви*. Активне використання творчих здібностей, фантазії та інтуїції дозволяє їм легше переносити життєві труднощі. Так, 9,09% досліджуваних активно шукають рішення за допомогою уяви, мрій, фантазій. Уявлення минулого та майбутнього сприяє більш ефективній взаємодії зі складною ситуацією у теперішньому. Дуже рідко до творчості звертається 16,36% опитаних. Для таких осіб у складних ситуаціях характерними є інші способи опанування власними переживаннями. Четверть респондентів (24,36%) при переживанні емоційної травми не використовують власну уяву, фантазії, мрії, інтуїцію. Таким особам важко буває уявити додаткові рішення проблеми, планувати власні дії на майбутнє.

Домінуючою стратегією поведінки у кризових ситуаціях для 6,55% опитаних виступає *соціальна взаємодія*. Такі особи активно звертаються за допомогою до оточуючих, обмінюються з ними емоціями та думками й відчувають значну психологічну підтримку. Так, 7,27% досліджуваних також активно спілкуються з іншими при переживанні життєвих труднощів. Отримання емоційної підтримки виступає важливим чинником зниження ними психологічної напруги. Ще 17,82% опитаних при переживанні емоційної травми замикаються у собі, не готові звертатись до оточуючих за допомогою та ділитися переживаннями. Майже чверть респондентів (24,73%) не використовують соціальні контакти при подоланні кризових ситуацій. Для зниження емоційної напруги такі особи використовують інші способи поведінки.

Таким чином, домінуючими способами подолання емоційної травми у дорослих виступають *звернення до розуму та віри, а також зниження напруги через фізичні дії*. Натомість, найрідше у кризових ситуаціях опитувані звертають увагу на власні *емоції й почуття*, звертаються за допомогою до *оточуючих та підключають власну увагу*.

Використання кореляційного аналізу (r-Спірмана) виявило, що існує взаємозв'язок між віком досліджуваного та вибором чинників й особливостей ресурсного подолання психотравматизації особистості, зокрема, щодо звернення до віри у надприродні сили, справедливості при виникненні життєвих складнощів. Так, чим старшою є людина, тим частіше вона сподівається на допомогу Бога, активніше звертається до молитви, духовних практик тощо ($r=0,251$ при $p\leq 0,001$). Виявлено, що з роками досліджувані більше починають обмірковувати й аналізувати складні обставини ($r=0,145$ при $p\leq 0,05$), а також менше звертати увагу на власні переживання у них ($r=-0,119$ при $p\leq 0,05$).

Порівняння результатів дослідження осіб дорослого віку за методикою BASIC PH та рівня їх ситуативної й особистісної тривожності (методика «Шкала реактивної та особистісної тривожності» (STAI)) виявило, що існує пряма залежність між рівнями тривожності й використанням емоційного відреагування та уяви для подолання життєвих складнощів. Так, якщо рівень ситуативної й особистісної тривожності у людини є низьким ($r=0,215$ при $p\leq 0,01$ та $r=0,135$ при $p\leq 0,05$ відповідно), то вона частіше використовує власні емоції та почуття для подолання кризових ситуацій. Звернення до власних фантазій, уявлень як можливих шляхів вирішення наслідків психотравмуючої ситуації також використовують при низькому рівні ситуативної й особистісної тривожності ($r=0,236$ при $p\leq 0,01$ та $r=0,184$ при $p\leq 0,01$).

Проведене емпіричне дослідження також виявило, що існує взаємозв'язок між особистісною тривожністю та вмінням людини звертатися до оточуючих за допомогою. Так, якщо людина ділиться власними проблемами з оточуючими, то і рівень особистісної тривожності у неї є нижчим ($r=0,145$ при $p\leq 0,05$).

Водночас, використання віри та розуму як способів зниження емоційної напруги використовують люди з високим рівнем особистісної ($r=-0,144$ при $p\leq 0,05$ й $r=0,142$ при $p\leq 0,05$) та ситуативної ($r=-0,211$ при $p\leq 0,01$ й $r=0,195$ при $p\leq 0,01$) тривожності. Варто зазначити, що саме ці способи взаємодії зі складними обставинами виявилися домінуючими у вибірці дослідження.

Такі результати свідчать про необхідність проведення в подальшому психокорекційної роботи для формування у респондентів досліджуваної вибірки здатності обирати найбільш ефективні стратегії і способи подолання наслідків психотравмуючих впливів, враховуючи їхній попередній досвід, вік та рівень їхньої тривожності. Цьому буде присвячено подальші наші дослідження.

Висновки

Отримані результати емпіричного дослідження щодо виявлення основних чинників та особливостей ресурсного прояву психотравматизації особистості дорослого віку підтвердили, що у кожної людини є власні стратегії подолання психоемоційної травми завдяки використанню власної ресурсності особистості та звичних їй способів саморегуляції.

Було виявлено, що домінуючими способами подолання емоційної травми у дорослих виступають такі способи ресурсної адаптації: звернення до розуму – 55,27% опитаних (усвідомлення обставин кризової ситуації, планування шляхів її розв'язання, аналіз й врахування внутрішніх та зовнішніх чинників для планування власних дій); віри – 28,73%

досліджуваних (звернення до релігії й містицизму, віра в долю, справедливість та ціннісні сили); зниження напруги через фізичну активність та інші способи навантаження у 14,55% респондентів (використання тілесних практик, заняття спортом, фізична праця).

При цьому, найрідше у кризових ситуаціях опитувані звертають увагу на власні емоції й почуття, звертаються за допомогою до оточуючих та підключають власну уяву. Так, 34,18% не звертають увагу на власні емоції та почуття, не виявляють їх назовні й не діляться переживаннями з іншими. Ще 24,36% досліджуваним при переживанні емоційної травми важко буває уявити додаткові способи вирішення проблеми, мріяти та планувати власні дії на майбутнє. А 24,73% респондентів не використовують соціальні контакти при подоланні кризових ситуацій.

Емпірично було виявлено, що існує взаємозв'язок між віком досліджуваного та вибором чинників й особливостей ресурсного подолання психотравматизації особистості. Чим старшою є людина, тим частіше вона сподівається на допомогу Бога, активніше звертається до молитви, духовних практик тощо ($r=0,251$ при $p \leq 0,001$) та більше починає обмірковувати й аналізувати складні обставини ($r=0,145$ при $p \leq 0,05$), а також менше звертати увагу на власні переживання у них ($r=-0,119$ при $p \leq 0,05$).

Також була виявлена пряма залежність між рівнями тривожності й використанням емоційного відреагування, уяви та вмінням людини звертатися до оточуючих за допомогою для подолання життєвих складнощів. Так особистість з високим рівнем особистісної ($r=-0,144$ при $p \leq 0,05$ й $r=0,142$ при $p \leq 0,05$) та ситуативної ($r=-0,211$ при $p \leq 0,01$ й $r=0,195$ при $p \leq 0,01$) тривожності здебільшого вдається до такого способу подолання як віра та розум. Натомість, особистість з низьким рівнем ситуативної й особистісної тривожності, навпаки, у кризових ситуаціях частіше використовує емоційне відреагування та проявляє почуття ($r=0,215$ при $p \leq 0,01$ та $r=0,135$ при $p \leq 0,05$ відповідно), використовує творчість, уяву ($r=0,236$ при $p \leq 0,01$ та $r=0,184$ при $p \leq 0,01$) та може звертатися за допомогою ($r=0,145$ при $p \leq 0,05$).

Отже, чим вищий рівень тривожності, тим більше людина вірить в себе чи у вищі сили, які можуть їй допомогти, а також вона намагається знаходити розумні доводи того, що з нею відбудеться при психоемоційній травматизації.

Чим нижча тривожність, тим більше людина може проявити почуття, емоційно реагувати на те, що з нею відбувається, а також підключати свою уяву для того, щоб мати плани на майбутнє та мріяти. Взаємозв'язок тривоги та соціальної «включеності» людини, тобто можливості комунікувати з іншими людьми, показав: чим менша тривога, тим більша активність людини в соціумі та можливості звернутися за допомогою; чим вища тривога, тим складніше людині спілкуватися та звертатися за допомогою до інших. Значущого взаємозв'язку між рівнями тривожності та проявом фізичної активності людини не виявлено.

Згідно даних досліджень однаковими виявилися також стратегії подолання у людей старшого віку та у людей з високими рівнями тривожності – це апеляція до віри та розуму. Ми можемо припустити, що рівень тривожності з віком зростає, що також може впливати на вибір стратегій.

Отже, результати проведеного емпіричного дослідження є важливими для розуміння чинників та особливостей прояву психотравматизації особистості дорослого віку чоловічої й жіночої статі; вибір ними внутрішніх ресурсів подолання кризових станів.

Виявлені взаємозалежності між віком та способами використанням внутрішнього потенціалу особистості в складних життєвих обставинах та взаємозв'язок рівнів тривожності особистості з використанням того чи іншого способу подолання наслідків психотравмуючих

впливів дозволить створити в подальшому ефективну психокорекційну програму для роботи з емоційною травматизацією у дорослих з урахуванням віку, попереднього досвіду та рівнів тривожності особистості, в чому ми й вбачаємо *перспективу подальших досліджень*.

Література

1. Ананьев, Б.Г. (2016). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург : Питер.
2. Анцыферова, Л.И. (1994). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*, 15(1), 3-18.
3. Бодров, В.А. (1996). Когнитивные процессы и психологический стресс. *Психологический журнал*, 2(4), 64-74.
4. Бреусенко-Кузнецов, А.А. (2008). Теории личности: зарубежный опыт теоретизации: Курс лекций. Киев : Миллениум, 442.
5. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва : Изд-во Моск. ун-та.
6. Вдовиченко, А.В. (2013). Особливості копінг-поведінки особистості у життєвих та професійних ситуаціях. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія Психологічні науки*, 114, 17-20. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_6.
7. Гончаров, М.С. (2008). Переживание как реализация (или проявление) субъективности и стресс как неизбежность становления и функционирования человека. *Мир психологии*, 4, 3-7.
8. Карпович, Е. (2014). *Многомерная модель BASIC Ph в психологической практике*. Режим доступу: <https://www.b17.ru/article/16382/>
9. Кердивар, В.В. (2019). Поглиблений психологічний аналіз вразливих категорій внутрішньо переміщених осіб. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 1, 217-222.
10. Крюкова, Т.Л. (2005). Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения. *Психологический журнал*, 26(2), 5-15.
11. Лазарус, А., Зейг, Д.К. & Мьюнион, В.М. (2000). Мультиmodalная психотерапия. *Психотерапия – что это?* Москва : НФ Класс, 228-232.
12. Леонтьев, Д.А. (2007). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва : Смысл.
13. Маклаков, А.Г. (2001). Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*, 22(1), 16-24.
14. Мэй, Р., Маслоу, А., Роджерс, К., Оллпорт, Г. & Лайонс, Дж. (2017). *Теория и практика экзистенциальной психологии*. Москва : Институт Общегуманитарных Исследований, 336.
15. Нартова-Бочавер, С.К. (1997). «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*, 18(5), 20-30.
16. *Основные направления современной психотерапии* (2000). Москва : «Когито-Центр», 379.
17. Панасенко, Н.М., & Войтович, М.В. (2016). Психологічні особливості подолання особистістю життєвих криз. *Актуальні проблеми психології. Психологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 5(16), 126-135. Режим доступу: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i16/16.pdf>

18. Польская, Н.А. (2007). Взаимосвязь склонности к модификациям тела с копинг-стратегиями. *Вопросы психологии*, 6, 43-54.
19. Рубинштейн, С.Л. (2012). *Бытие и сознание*. Санкт-Петербург : Питер.
20. Тедещі, Р.Г., & Калхун, Л.Г. (2004). Посттравматичне зростання: концептуальні засади та емпіричні докази. *Психологічне розслідування*, 15, 1–21.
21. Титаренко, Т.М. (2018). Життя як будівельний майданчик: особисті наслідки посттравматичного досвіду. *Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності: збірник доповідей всеукраїнського наук.-практ. семінару*. Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 6-9.
22. Уварова, С.Г., Бойченко, Н.Г., Гришкан, С.О., & Улько, Н.М. (2016). Робочі моделі і техніки відновлення / адаптації. *Психологічна допомога в кризових ситуаціях*. Київ : ПВНЗ МІГП, 52-64.
23. Франкл, В. (2012). *Психотерапия на практике. Психотерапия и экзистенциализм: избранные работы по логотерапии*. Луганск : Биг-Пресс, 312.
24. Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science Medicine*, 36, 725–733.
25. Lahad, M., & Leykin, D. (2013). The Integrative Model of Resiliency – The ‘BASIC Ph’ Model, or What Do We Know about Survival? *The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency Theory, Research and Cross-Cultural*. London, UK and Philadelphia, USA : Jessica Kingsley, 11-32.
26. Leykin, D. (2013). Measuring BASIC Ph. *The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency Theory, Research and Cross-Cultural*. London, UK and Philadelphia, USA : Jessica Kingsley, 33-48.
27. Lazarus, A.A., & Hautzinger, M. (1996) Multimodale Therapieplanung (BASIC-ID). *Verhaltenstherapie: Techniken, Einzelverfahren und Behandlungsanleitungen*. Berlin : Springer, 47-51.
28. Maddi, S.R., & Khoshaba, D.M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63, 265-274.
29. Persaud, Raj (1998). *Staying Sane: How to Make Your Mind Work for You*. London : Metro Books.
30. Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1–18.

References

1. Anan'ev, V.H. (2016). *Chelovek kak predmet poznaniya [Human as an object of knowledge]*. Sankt-Peterburh : Pyter. [in Russian].
2. Antsyferova, L.Y. (1994). Lychnost v trudnykh zhyznennukh uslovyiakh: pereosmyslyvanye, preobrazovanye situatsyi y psykholohycheskaia zashchyta [Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection]. *Psykhologhychesky zhurnal*, 15(1), 3-18. [in Russian].
3. Bodrov, V.A. (1996). Kohnytyvnuе protsessu y psykholohycheskyi stress [Cognitive processes and psychological stress]. *Psykhologhychesky zhurnal*, 2(4), 64-74. [in Russian].

4. Breusenko-Kuznetsov, A.A. (2008). *Teoryy lychnosty: zarubezhnui oput teoretyzatsyy: Kurs lektsyi [Personality theories: foreign experience of theorizing: Course of lectures]*. Kyiv : Myllenyum, 442 [in Ukrainian].
5. Vasyliuk, F.E. (1984). *Psykhologhyia perezhyvanyia (analyz preodolenyia krytycheskykh sytuatsyi) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]*. Moskva : Yzd-vo Mosk. un-ta. [in Russian].
6. Vdovychenko, A.V. (2013). Osoblyvosti kopinh-povedinky osobystosti u zhyttievkykh ta profesiinykh sytuatsiiakh [Features of coping behavior of an individual in life and professional situations]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriiia Psykhologhichni nauky*, 114, 17-20. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_6. [in Ukrainian].
7. Honcharov, M.S. (2008). Perezhyvanye kak realizatsyia (yly proiavlentye) subektyvnosty y stress kak neyzbezhnost stanovlenyia y funktsyonyrovanyia cheloveka [Experience as the realization (or manifestation) of subjectivity and stress as the inevitability of human formation and functioning]. *Myr psykhologhyi*, 4, 3-7. [in Russian].
8. Karpovych, E. (2014). *Mnohomernaia model BASIC Ph v psykhologhycheskoi praktyke [Multidimensional BASIC Ph model in psychological practice]*. Retrieved from: <https://www.b17.ru/article/16382/> [in Russian].
9. Kerdyvar, V.V. (2019). Pohlyblenyi psykhologhichniy analiz vrazlyvykh katehorii vnutrishno peremishchenykh osib [In-depth psychological analysis of vulnerable categories of internally displaced persons]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologhichni nauky», 1*, 217-222. [in Ukrainian].
10. Kriukova, T.L. (2005). Vostrastnue y krosskulturnre razlychyia v stratehiyakh sovladaiushcheho povedenyia [Age and cross-cultural differences in coping strategies]. *Psykhologhycheskyi zhurnal*, 26(2), 5-15. [in Russian].
11. Lazarus, A., Zeih, D.K. & Miunyon, V.M. (2000). Multymodalnaia psykhoterapyia [Multimodal psychotherapy]. *Psykhoterapyia – chto eto?* Moskva : NF Klass, 228-232. [in Russian].
12. Leontev, D.A. (2007). *Psykhologhyia smusla: pryroda, stroenye y dynamyka smuslovoi realnosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]*. Moskva : Smusl. [in Russian].
13. Maklakov, A.H. (2001). Lychnostnyi adaptatsyonnyi potentsyal: eho mobylyzatsyia y prohnozyrovanye v ekstremalnukh uslovyiakh [Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psykhologhycheskyi zhurnal*, 22(1), 16-24. [in Russian].
14. Mey, R., Maslou, A., Rodzhers, K., Ollport, H. & Laions, Dzh. (2017). *Teoryia y praktyka ekzytsentsyalni psykhologhyi [Theory and practice of existential psychology]*. Moskva : Ynstytut Obshchehumanytarnukh Yssledovanyi, 336. [in Russian].
15. Nartova-Bochaver, S.K. (1997). «Coping-behavior» v systeme poniatyi psykhologhyi lychnosty [«Coping-behavior» in the system of concepts of personality psychology]. *Psykhologhycheskyi zhurnal*, 18(5), 20-30. [in Russian].
16. *Osnovnye napravlenyia sovremennoi psykhoterapyi [The main directions of modern psychotherapy]* (2000). Moskva : «Kohyto-Tsentr», 379. [in Russian].

17. Panasenko, N.M., & Voitovych, M.V. (2016). Psykholohichni osoblyvosti podolannia osobystistiu zhyttievyykh kryz [Psychological features of overcoming life crises]. *Aktualni problemy psykholohii. Psykhofiziolohiia. Psykholohiia pratsi. Eksperymentalna psykholohiia*, 5(16), 126-135 Retrieved from: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i16/16.pdf> [in Ukrainian].
18. Polskaia, N.A. (2007). Vzaymosviaz sklonnosti k modyfykatsiyam tela s kopynh-stratehiyamy [Interrelation of between propensity for body modifications and coping strategies]. *Voprosu psykholohyy*, 6, 43-54. [in Russian].
19. Rubynshtein, S.L. (2012). *Butye y soznanye* [Being and consciousness]. Sankt-Peterburh : Pyter. [in Russian].
20. Tedeshchi, R.H., & Kalkhun, L.H. (2004). Posttravmatychnе zrostannia: kontseptualni zasady ta empyrychni dokazy [Post-traumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence]. *Psykhologichne rozsliduvannia*, 15, 1–21. [in Ukrainian].
21. Tytarenko, T.M. (2018). Zhyttia yak budivelnyi maidanchyk: osobysti naslidky posttravmatychnoho dosvidu [Life as a construction site: personal consequences of post-traumatic experience]. *Psykhologichna dopomoha osobystosti v skladnykh obstavynakh zhyttiediialnosti: zbirnyk dopovidei vseukrainskoho nauk.-prakt. Seminaru*. Chernivtsi : ChNU im. Yu. Fedkovycha, 6-9. [in Ukrainian].
22. Uvarova, S.H., Boichenko, N.H., Hryshkan, S.O., & Ulko, N.M. (2016). Robochi modeli i tekhniki vidnovlennia / adaptatsii [Working models and techniques of restoration / adaptation]. *Psykhologichna dopomoha v kryzovykh sytuatsiiakh*. Kyiv : PVNZ MIHP, 52-64 [in Ukrainian].
23. Frankl, V. (2012). *Psykhoterapyia na praktyke. Psykhoterapyia y ekzystentsyalizm: yzbrannue rabotu po lohoterapyi* [Psychotherapy in practice. Psychotherapy and existentialism: selected works on logotherapy]. Luhansk : Byh-Press, 312. [in Ukrainian].
24. Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science Medicine*, 36, 725–733.
25. Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, O. (2013). *The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency Theory, Research and Cross-Cultural*. London, UK and Philadelphia, USA: Jessica Kingsley.
26. Leykin, D. (2013). Measuring BASIC Ph. *The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency Theory, Research and Cross-Cultural*. London, UK and Philadelphia, USA : Jessica Kingsley, 33-48.
27. Lazarus, A.A., & Hautzinger, M. (1996). Multimodale Therapieplanung (BASIC-ID). *Verhaltenstherapie: Techniken, Einzelverfahren und Behandlungsanleitungen*. Berlin: Springer, 47-51.
28. Maddi, S.R., & Khoshaba, D.M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63, 265-274.
29. Persaud, Raj (1998). *Staying Sane: How to Make Your Mind Work for You*. London: Metro Books.
30. Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1–18.

DEVELOPMENT OF INTERNAL RESOURCES OF PERSONALITY AS A CONDITION FOR OVERCOMING CRISIS STATES IN ADULT

Natalia Ulko

Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology and Psychotherapy

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

nata.ulko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0153-3979>

Abstract

The article analyzes the approaches to strategies for overcoming psycho-emotional traumatization of the individual through the use of the individual's own resources and its usual ways of self-regulation in different modalities, the so-called resource models. In particular, the described research methodology is an integrative model of overcoming the crisis of BASIC PH. The obtained results of the research allow to expand the scientific understanding of the processes of using the internal resource of a person who got into difficult life circumstances, was subjected to emotional trauma. It is substantiated that it is expedient to consider the use of internal resources not only as a strategy to overcome trauma due to previous personal experience but also as a possible process of development and personal growth. The study aimed to identify the main factors and features of the manifestation of psycho-traumatization of the adult personality. Research method - methodology BASIC PH (Lahad M. & Shacham M. & Ayalon, 2013) and the method "Scale of reactive and personal anxiety (STAI)" (development: C.D.Spielberger, R.L. Gorsuch, R.E. Lushene, USA; adaptation: Y. L. Khanin).

It has been proven that in order to overcome emotional trauma, the dominant ways of using the inner resource in adults were appeals to the mind (thinking) and faith, as well as reducing stress through physical activity. Instead, less often in crisis situations, respondents focused on their own emotions and feelings or sought help from others or connected their own imagination. It is empirically revealed that there is a relationship between the age of the subject and the choice of factors and features of overcoming the trauma of personality. The older a person is, the more often he hopes for God's help, more actively turns to prayer, spiritual practices, etc. It is confirmed that over the years the subjects begin to think more and analyze complex circumstances, as well as pay less attention to their own experiences. It has been found that there is a direct relationship between levels of anxiety and the use of emotional response, imagination and the ability to turn to others for help to overcome life's difficulties. The lower the level of situational and personal anxiety, the more often a person in crisis situations can: react emotionally and show feelings; use creativity, imagination; shares their own problems with others, seek help. At the same time, the study found that the use of faith and reason as ways to reduce emotional stress, on the contrary, are used by people with elevated levels of personal anxiety and situational anxiety.

Keywords: traumatic events, complex traumatization, resource models, integrative model of overcoming the crisis BASIC PH, ways of self-regulation in different modularities, emotional response.

Подано 10.08.2020

Рекомендовано до друку 03.09.2020

УДК 331.106.42-057.87(045)

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11\(56\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).11)

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Юлія Швецова

аспірантка кафедри загальної та практичної психології

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

16600, Україна, м. Ніжин, вул. Графська, 2

yulia1995_box@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-0691-3252>

Анотація

Статтю присвячено дослідженню особливостей гендерної ідентичності сучасних студентів-психологів. Необхідність дослідження особливостей гендерної ідентичності студентів-психологів пов'язана з існуючими у суспільстві суперечностями серед комплексу гендерних норм, стереотипів та правил поведінки. Адже майбутній психолог, зокрема, психолог-практик у своїй професійній діяльності має бути вільний від обмежень у визначенні проблем статі та гендеру. *Мета* дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей гендерної ідентичності у студентів-психологів. *Завдання* дослідження включали підбір та проведення методик на визначення фемінної, маскуліної, андрогінної чи недиференційованої гендерної ідентичності особистості студентів-психологів; виявлення рівнів (високий, середній, низький) гендерної ідентичності особистості як міри засвоєння соціально-прийнятних для чоловіків/жінок норм поведінки, які представлені у вигляді набору особистісних якостей. Вказано на недостатність вивчення проблеми особливостей гендерної ідентичності у студентів-психологів в умовах сучасності. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що переважна більшість юнаків та дівчат під впливом трансформаційних процесів у суспільстві воліють позбавитися від стереотипних поглядів на роль та функції чоловіків та жінок. Було визначено ступінь прояву індивідуальних рис та поведінкових особливостей, які традиційно пов'язані з чоловічими та/або жіночими полюсами статевої ролі ідентифікації. Загалом, у результаті проведеного дослідження було виявлено, що поєднання маскуліних та фемінних рис, їх сукупність в цілісній системі гендерної ідентичності є більш гармонійним стандартом, який дозволяє особистості бути більш пристосованою до життя та суспільства, аніж ригідна типізація статевих ролей.

Ключові слова: гендер, гендерна ідентичність, гендерна роль, юнацький вік, фемінність, маскуліність, андрогінність.

Вступ

Проблема гендерної ідентичності набувала своєї популярності у 1960-1980-х роках. Підвищений інтерес до цієї проблематики пов'язаний з усвідомленням дослідниками обмеженості найбільш на той час розповсюдженого статево-рольового підходу, який спирається на біологічні детермінізми статевих відмінностей.

Гендерна ідентифікація – це процес формування гендерної ідентичності як відповідності людини певній статі, самоідентифікація з певним гендером, усвідомлення і прийняття своєї чоловічої або жіночої ролі.

Процес гендерного розвитку як поєднання соціально зумовлених варіантів статевих ролей і статево-рольової поведінки реально відбувається в контексті процесу соціалізації (Ижванова, 2008; Эриксон, 1996; Deaux, 1993).

Гендерна соціалізація – засвоєння та відтворення притаманних певному соціальному доквіллю статево співвіднесених нормативів поведінки (Говорун & Кікінежді, 2016).

Сукупність норм, що містять узагальнену інформацію про якості, властиві кожній статі, називаються статевими чи гендерними ролями (Burn, 1996).

Механізми утворення і конструювання гендерної і статевої ідентичності розглядаються у працях О. Кочаряна. І. Головньювою, І. Найдовською розглядаються особливості трансформації гендерної ідентичності і її вплив на формування життєвого стилю жінок. За Л. Ожиговою, гендерна ідентичність – це мультиполярний конструкт: структурний аспект гендерної ідентичності особистості може бути розкритий через поняття «об'єктивний гендерний простір» і «суб'єктивний гендерний простір», які перетинаються в гендерних уявленнях про себе, гендерній самооцінці, гендерних планах і структурі поведінки. Різні поєднання та смислове наповнення цих компонентів визначають індивідуальний варіант гендерної ідентичності особистості, яку вона реалізує у взаємодії з іншими людьми, групами та соціумом у цілому (Ильин, 2008; Эриксон, 1996).

Чимало українських дослідників приділяло уваги дослідженню теми гендеру, гендерної рівності, механізмів формування та трансляції гендерних стереотипів, серед них роботи: В. Агеєвої, М. Богачевської-Хом'як, І. Гояна, О. Кісь, О. Кікінежді, С. Крилової, Л. Кобилянської, С. Сторожук, Ю. Стребкової, Т. Марценюк, Т. Мельник, Н. Хамітова, І. Данилюка, Г. Ставицького та багатьох інших українських вчених.

Сьогодні відбуваються серйозні трансформації гендерних ролей, що призводить до зниження рівня гендерно-рольової диференціації та сприяє формуванню андрогінного типу гендерної ідентичності (Клецина, 2003; Ставицький, 2016; Huddy, 2002).

Зважаючи на велику кількість підходів та великий інтерес до даної проблематики, до теперішнього часу не склалося єдиного, цілісного уявлення про дане явище, його структуру, зміст тощо.

Аналіз гендерної ідентичності найбільш актуальний у період юнацтва, який припадає на студентські роки (Ижванова, 2008). Життя студентів нерозривно пов'язане з поглядом на майбутнє – професійним становленням (Ильин, 2008; D'Mello, 2006), створенням сім'ї (Скутнева, 2009; Змановская, & Карташова, 2011), народженням та вихованням дітей (Шелехов, Уразаев, Берестнева & Языков, 2009).

Суттєвий вклад у розуміння суті гендерної ідентичності та її компонентів було зроблено дослідницею С. Бем, яка у своїй теорії гендерної схеми пов'язує формування гендерної ідентичності із засвоєнням і прийняттям гендерних установок, що відбувається в процесі первинної соціалізації. На думку дослідниці, гендерна ідентичність є результатом схематизованої обробки інформації, пов'язаної з поняттям «чоловіче» і «жіноче». (Bem, 1979).

Теорія соціальних ролей Е. Іглі свідчить, що більшість гендерних відмінностей є продуктами різних соціальних ролей, які підтримують або пригнічують у чоловіках і жінках

певні варіанти поведінки. Різні ролі формують різні навички і аттитюди (установки), що призводить до різної поведінки чоловіків і жінок. (Eagly, 1995).

Представники нової психології статі (Е. Маккобі, К. Джаклін) вважають, що гендерна ідентичність формується під впливом соціальних очікувань суспільства, статеворольових стереотипів (Донець, 2014).

Актуальність проведеного дослідження також пов'язана з перебудовою суспільства, яке призводить до трансформації поглядів на норми, культуру, цінності й очікування.

Необхідність дослідження особливостей гендерної ідентичності студентів-психологів пов'язана з існуючими у суспільстві суперечностями щодо набору гендерних норм, стереотипів та правил поведінки. Адже, майбутній психолог має бути вільний від обмежень у визначенні проблем статі та гендеру, виконанні гендерних ролей, визначенні цінностей та норм.

Аналіз літератури з даної проблематики показав, що дослідження особливостей гендерної ідентичності у студентів психологів є недостатньо вивченим та висвітленим у сучасності.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості гендерної ідентичності у сучасних студентів-психологів. Для досягнення поставленої мети були визначені наступні **завдання** дослідження: 1) підібрати та провести методики на визначення фемінної, маскулінної, андрогінної чи недиференційованої гендерної ідентичності особистості студентів-психологів; 2) виявити рівень (високий, середній, низький) гендерної ідентичності особистості, як ступінь засвоєння соціально-прийнятних для чоловіків/жінок норм поведінки, які представлені у вигляді набору певних особистісних якостей.

Методи дослідження

В емпіричному дослідженні брали участь 108 осіб (студенти 1-3 курсів спеціальності «Психологія» факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова) та Військового Інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка: 56 хлопців та 52 дівчини (віком від 17 до 20 років).

Для емпіричного дослідження нами були підібрані методики, спрямовані на дослідження особливостей гендерної ідентичності у студентів-психологів, а саме: методика дослідження статевої ролі С. Бем (BSRI) в адаптації О. Лопухової. (Лопухова, 2001); методика визначення маскулінності-фемінності особистості; методика «Фрайбургський особистісний опитувальник» (FPI) – шкала маскулінність-фемінність (Розов, 1998); методика «Норми поведінки чоловіка і жінки» (Лопухова, 2001; Лопухова, 2013).

Методика дослідження статевої ролі С. Бем (BSRI) в адаптації О. Лопухової, спрямована на визначення фемінної, маскулінної, андрогінної або недиференційованої гендерної ідентичності особистості. Застосування цієї методики дозволило нам виміряти ступінь прояву індивідуальних рис та поведінкових особливостей, які традиційно пов'язані з чоловічими та/або жіночими полюсами статеворольової ідентифікації.

Методика «Фрайбургський особистісний опитувальник» (FPI) – шкала маскулінність-фемінність (Розов, 1998) дає можливість визначити маскулінну чи фемінну гендерну ідентичність досліджуваного.

Методика «Норми поведінки чоловіка і жінки» (О. Лопухова), дозволяє виявити рівень (високий, середній, низький) гендерної ідентичності особистості як ступінь засвоєння

соціально-прийнятних для чоловіків/жінок норм поведінки, які представлені в методиці у вигляді набору особистісних якостей.

Результати та дискусії

Гендерна ідентичність розуміється як аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника визначеної статі. Гендерна ідентичність, яка є однією з базових характеристик особистості, формується в результаті психологічної інтеріоризації чоловічих та жіночих рис, у процесі взаємодії «Я й інші», в ході соціалізації (Бендас, 2000; Літвінова, 2010).

Аналіз результатів модифікованого опитувальника С. Бем, що спрямований на дослідження впливу соціальних стереотипів щодо образу чоловіків і жінок дозволив нам визначити маскулінну, фемінну чи андрогінну гендерну ідентичність студентів-психологів (табл. 1.).

Таблиця 1

**Визначення рівня гендерної ідентичності у студентів-психологів
(за методикою дослідження статевих ролей С. Бем)**

Стать	Фемінність		Маскулінність		Андрогінність	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Чоловіки	-	0	2	4,7	19	45
Жінки	1	2,6	0	0	19	45

Аналіз результатів за методикою С. Бем показав, що 45% досліджуваних, як жіночої, так і чоловічої вибірки, є андрогінними особистостями. Це свідчить про гармонійне та рівномірне поєднання чоловічих та жіночих рис в одній особистості. 90% досліджуваних оцінили себе вірними, 83% здатними відчувати, 80% здатними допомогти, щирими, 78% дружніми, надійними, схильними захищати свої погляди та розуміючими.

Серед рис, які досліджувані оцінили низькими балами є такі: 59% – похмурий, 54% – схильний до лестощів, 52% – маючий тихий голос, малорезультативний, агресивний та інфантильний. Отримані результати за методикою «Норми поведінки чоловіків та жінок» О. Лопухової (рис. 1).

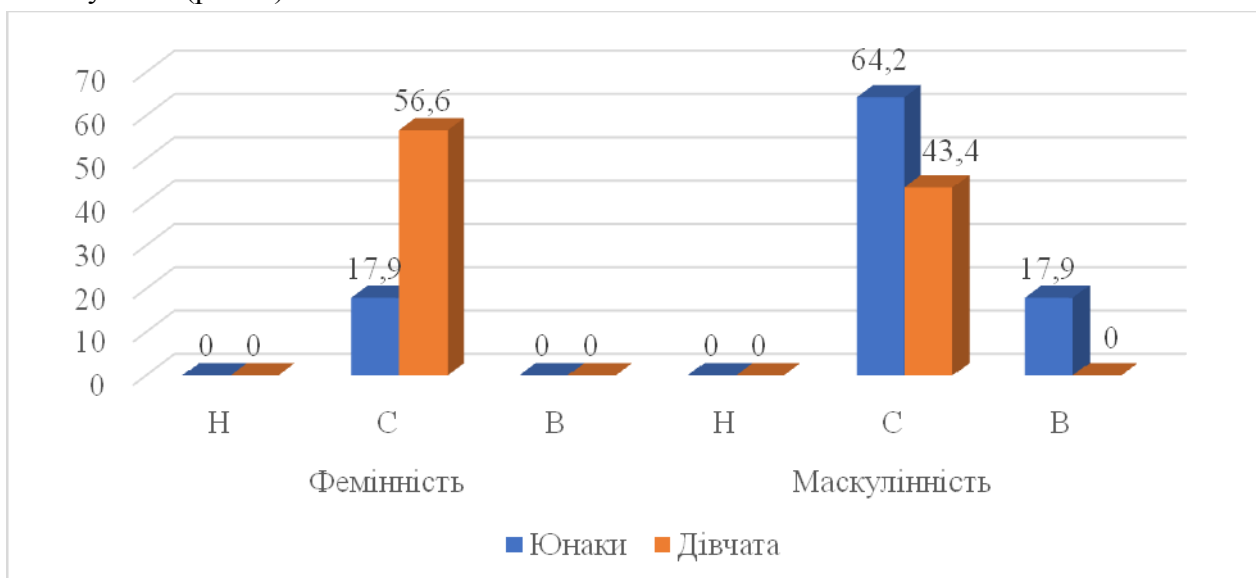


Рис.1. Результати дослідження маскулінності/фемінності за методикою «Норми поведінки чоловіків та жінок» О. Лопухової (у %)

За отриманими даними можна констатувати про відсутність у чоловічої та жіночої вибірки ознак гіпо- або гіпергендерності. Зважаючи на дані рис.1, 64,2% юнаків визначають більшість особистісних рис як ті, що притаманні чоловікам, це говорить про, те, що переважна частина чоловічої вибірки мають кращі уявлення про свою стать, аніж про жіночу – 17,9%.

Серед дівчат результат більш наближений до нейтральності. Так, 56,6% особистісних рис дівчата оцінили як фемінні, а 43,4% визначили як ті, що притаманні чоловікам, тобто маскулінні. З чого можна зробити висновок про переважну нейтральність уявлень про чоловічі та жіночі риси й наближення до андрогінної моделі особистості.

За результатами опрацювання Шкали XII (М) з Фрайбурзького особистісного опитувальника було отримано такі результати серед чоловічої статі: маскулінність – 47,6%, фемінність – 9,52%, андрогінність – 42,8%. Серед жіночої вибірки: маскулінні – 30% досліджуваних, фемінні – 40%, андрогінні – 30% (табл.2.)

Таблиця 2

**Результати дослідження маскулінності/фемінності особистості
за Шкалою XII (М) (FPI) (у %)**

Гендерні конструкти	Юнаки	Дівчата
Маскулінність	47,6	30
Фемінність	9,52	40
Андрогінність	42,8	30

Можна помітити, що результати відображають наявність статевої інтенсифікації – посилення статевої відмінностей, що пов'язані з підвищеним прагненням слідувати гендерним ролям, особливо це помітно зважаючи на чоловічу вибірку – 47,6% досліджуваних оцінили себе як маскулінних особистостей.

У дівчат спостерігається активне формування фемінних рис, як помітно за результатами – 40% дівчат оцінили себе як фемінних. Між тим, спостерігаються також тенденції до андрогінності, характерні для обох статей, при чому в однаковій мірі: у хлопців 42,8% досліджуваних, у жіночої вибірки – 30%.

Такі дані свідчать про певну наявність традиційних поглядів на чоловічу та жіночу сутність. Проте, більшість досліджуваних обох статей, відмовляються від стереотипних уявлень. Ця тенденція говорить про слабку орієнтацію юнаків та дівчат на виконання традиційних функцій, які були стереотипно присвоєні в процесі розвитку суспільства. Отже, уявлення студентів-психологів мають змішаний, інтегративний характер, який постійно змінюється під трансформаційними процесами, які відбуваються у суспільстві.

Висновки

Гендерна ідентичність дорослої людини є складним конструктом, що включає: усвідомлення власної статевої приналежності, гендерної ідентичності, також «сексуальну орієнтацію», гендерні стереотипи.

За результатами нашого дослідження було виявлено, що переважна більшість юнаків та дівчат, під впливом трансформаційних процесів у суспільстві, воліють позбавитися від стереотипних поглядів на роль та функції чоловіків та жінок.

Досліджувані, які мають високі показники за шкалою маскулінності/фемінності, мають проблеми у спілкуванні з іншими, досягненні власних цілей. Традиційна модель особистості «чоловіка» та «жінки» дещо обмежує потенціал для самореалізації в усіх сферах життя.

Поєднання чоловічих та жіночих моделей поведінки, поглядів, уявлень, цінностей розширює можливості, особливо для студентів-психологів, професійна компетентність яких, залежить від можливості бути гнучким, лояльним та здатним слухати, розуміти іншого. Андрогінна модель особистості дозволяє підкреслити унікальність кожної людини, яка полягає не в розбіжностях між чоловіками та жінками, а в унікальності, цілісності та можливості «переплітати» у собі як ті, так і інші риси.

Результати проведеного дослідження дозволяють констатувати, що у юнаків і дівчат андрогінного типу є більш багатий репертуар гендерної поведінки, ніж у носіїв традиційних стереотипів або представників недиференційованого типу.

Андрогінія сприяє широкому використанню наявного репертуару в залежності від вимог ситуацій інструментальності (традиційно маскулінних патернів) або експресивності (традиційно фемінних патернів).

Юнаки та дівчата андрогінного типу оцінюють своє професійне майбутнє як ефективне, успішне, відчувають задоволеність характером професійних відносин, відчувають гармонію в міжособистісних відносинах, а основною складовою життєвого успіху вважають власну активність. Вони характеризуються поєднанням маскулінних і фемінних рис у цілісну систему гендерної ідентичності.

Гнучкість гендерної ідентичності призводить до адаптивності поведінки. Адже широке використання наявного репертуару маскулінних і фемінних патернів, залежно від ситуації, сприяє формуванню стресостійкості і допомагає в досягненні успіхів у різних сферах життєдіяльності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у обґрунтуванні розробки та впровадженні у сучасну психологічну науку гендерної просвіти, з метою формування гендерної культури серед студентської молоді.

Література

1. Бендас, Т.В. (2000). *Гендерная психология лидерства*. (Монографія). Оренбург.
2. Говорун, Т.В. & Кікінежді, О.М. (2016). Гендерний дискурс в психологічній науці та педагогічній практиці. *Психологічний часопис*, (1), 41-55.
3. Літвінова, О.В. (2010). *Гендерна психологія: навч. посіб.* Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля.
4. Донець, А.А. (2014). Особливості формування гендерної ідентичності особистості у підлітковому віці. *Молодий вчений*. 7(2), 162-164. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/7.1/7.pdf>
5. Змановская, Е.В., & Карташова, Т.Е. (2011). Структура и содержание брачно-семейных установок современной молодежи. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, Томск, 12(114), 222-226. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhaniye-brachno-semeynyh-ustanovok-sovremennoy-molodezhi>
6. Ижванова, Е.М. (2008). Проблемы подростковой гендерной идентичности. *Психотерапия*, Москва, (9), 22-25.

7. Ильин, Е.П. (2008). *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург : Питер, 432.
8. Клецина, И.С. (2003). От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии. *Вопросы психологии, (1)*, 61-78.
9. Лопухова, О.Г. (2013). Опросник «Маскулинность, феминность и гендерный тип личности» (российский аналог «Вем sex role inventory»). *Вопросы психологии, (1)*, 147-154.
10. Лопухова, О.Г. (2001). Психологический пол личности: адаптация диагностической методики. *Прикладная психология, 3*, 57-67.
11. Розов, Е.И. (1998). *Настольная книга практического психолога*. Владос.
12. Скутнева, С.В. (2009). Правовая социализация в семейной сфере: гендерные аспекты. *Социально-гуманитарные знания, 2*, 167-174.
13. Ставицький, Г.А. (2016). Аналіз ідентичності студентів педагогічного вузу. *Frankfurt am Main, 270*, 136-141.
14. Шелехов, И.Л., Уразаев, А.М., Берестнева, О.Г., & Языков, К.Г. (2009). *Современная женщина: личность, гендер, психология репродуктивного здоровья*. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 404.
15. Эриксон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. Москва : Прогресс.
16. Bem, S. (1979). Theory and measurement of androgyny: A reply to Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten critiques. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1047-1054.
17. Burn, S.M. (1996). *The Social Psychology of Gender*. New York: McGraw-Hill Education.
18. Deaux, K. (1993). Reconstructing Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin, New York, 19(1)*, 4-12. <https://doi.org/10.1177/0146167293191001>
19. D'Mello, M. (2006). Gendered selves and identities of information technology professionals in global software organizations in India. *Information Technology for Development, New York, 12(2)*, 131-158. <https://doi.org/10.1002/itdj.20031>
20. Huddy, L. (2002). Context and meaning in social identity theory: A response to Oakes. *Political Psychology, New York : Guilford, 23*, 825-838. Режим доступа: <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/you.stonybrook.edu/dist/f/1052/files/2018/03/Huddy-2002-Context-and-Meaning-in-Social-Identity-Theory-2h8ofay.pdf>
21. Eagly, A.H., Karau, S.J., & Makhijani, M.G. (1995). Gender and effectiveness of leaders: a meta-analysis. // *Psychol Bull. № 117(1)*.

References

1. Bendas, T.V. (2000). *Hendernaia psykhohohyia lyderstva [Gender Psychology of Leadership]*. Orenburh. [in Russian].
2. Hovorun, T.V., & Kikinezhdi, O.M. (2016). Gendernyi dyskurs v psykhohohichnii nauksi ta pedahohichnii praktytsi [Gender discourse in psychological science and pedagogical practice.]. *Psykhohohichnyi chasopys, (1)*, 41-55. [in Ukrainian].
3. Litvinova, O.V. (2010). *Genderna psykhohohiia [Gender psychology]*. Luhansk : Skhidnoukr. nats. un-t im. V. Dalia. [in Ukrainian].
4. Donets, A.A. (2017). Osoblyvosti formuvannia hendernoї ідентичності особистості u pidlitkovomu vitsi [Particularities of the formulation of gender identity of particularity in the elderly person]. *Molodyi vchenyi. 7(2)*, 162-164. Retrieved from: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/7.1/7.pdf> [in Ukrainian].

5. Zmanovskaia, E.V., & Kartashova, T.E. (2011). Struktura y sodержanye brachno-semeinukh ustanovok sovremennoi molodezhy [The structure and content of the marriage and family attitudes of modern youth]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Tomsk. 12(114), 222-226. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-brachno-semeynyh-ustanovok-sovremenoy-molodezhi> [in Russian].
6. Yzhvanova, E.M. (2008). Problemu podrostkovoi hendernoi ydentychnosti [Problems of adolescent gender identity]. *Psykhoterapiya*, Moskva, (9), 22-25. [in Russian].
7. Ylyn, E.P. (2008). *Dyfferentsyalnaia psykhologhiya professyonalnoi deiatelnosti [Differential psychology of professional activity]*. Sankt-Peterburg: Pyter, 432. [in Russian].
8. Kletsyna, Y.S. (2003). Ot psykhologhiy pola – k hendernum yssledovanyam v psykhologhiy [From the psychology of sex to gender studies in psychology]. *Voprosu psykhologhiy*, 1, 61-78. [in Russian].
9. Lopukhova, O.H. (2013). Oprosnik «Maskulynnost, femynnost y hendernui typ lychnosti (rossyiskyi analoh «Bem sex role inventory») [Questionnaire «Masculinity, femininity and gender personality type» (Russian analogue «Bem sex role inventory»)]. *Voprosu psykhologhiy*, (1), 147-154. [in Russian].
10. Lopukhova, O.H. (2001). Psykhologhicheskyi pol lychnosti: adaptatsiya dyagnostycheskoi metodyky [Psychological gender of the person: adaptation of the diagnostic technique]. *Prykladnaia psykhologhiya*, 3, 57-67. [in Russian].
11. Rozov, E.Y. (1998). *Nastolnaia knyha praktycheskoho psykhologa [Practical Psychologist's Handbook]*. Vlados. [in Russian].
12. Skutneva, S.V. (2009). Pravovaia sotsyalizatsiya v semeinoi sfere: hendernue aspektu [Legal socialization in the family sphere: gender aspect]. *Sotsial'no-gumanitarny'e znaniya*, 2, 167-173. [in Russian].
13. Stavyt'skyi, H.A. (2016). Analiz identychnosti studentiv pedahohichnoho vuzu [Analysis of the identity of students in a pedagogical university]. *Frankfurt am Main*, 270, 136-141. [in Ukrainian].
14. Shelekhov, Y.L., Urazaev, A.M., Berestneva, O.H. & Yazukov, K.H. (2009). *Sovremennaia zhenshchyna: lychnost, hender, psykhologhiya reproduktivnoho zdorovia [Modern woman: personality, gender, psychology of reproductive health]*. Tomsk : Izd-vo Tom. gos. ped. un-ta, 404. . [in Russian].
15. Erykson, Э. (1996). *Identychnost: yunost i kryzys [Identity: adolescence and crisis]*. Moskva : Prohress. [in Russian].
16. Bem, S. (1979). Theory and measurement of androgyny: A reply to Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten critiques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1047–1054.
17. Burn, S.M. (1996). *The Social Psychology of Gender*. New York : McGraw-Hill Education.
18. Deaux, K. (1993). Reconstructing Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, New York, 19(1), 4-12. <https://doi.org/10.1177/0146167293191001>
19. D'Mello, M. (2006). Gendered selves and identities of information technology professionals in global software organizations in India. *Information Technology for Development*. New York. 12 (2), 131-158. <https://doi.org/10.1002/itdj.20031>
20. Huddy, L. (2002). Context and meaning in social identity theory: A response to Oakes. *Political Psychology*, New York : Guilford, 23, 825-838. Режим доступу: <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/you.stonybrook.edu/dist/f/1052/files/2018/03/Huddy-2002-Context-and-Meaning-in-Social-Identity-Theory-2h8ofay.pdf>
21. Eagly, A.H., Karau, S.J., & Makhijani, M.G. (1995). Gender and effectiveness of leaders: a meta-analysis. // *Psychol Bull.* № 117(1).

FEATURES OF GENDER IDENTITY IN MODERN STUDENTS-PSYCHOLOGISTS**Julia Shvetsova****Postgraduate Student of the Department of General and Practical Psychology**

Mykolas Gogol Nizhyn State University

2, Graftska Str., Nizhyn, Ukraine, 16600

yulia1995_box@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-0691-3252>**Abstract**

The article is devoted to the study of gender identity of modern students of psychology. The need to study the peculiarities of the gender identity of psychology students is related to the existing contradictions in society among a set of gender norms, stereotypes and rules of conduct. After all, the future psychologist, in particular the psychologist-practitioner in his professional activity should be free from restrictions in determining the problems of sex and gender.

The purpose of the study was to theoretically substantiate and empirically study the features of gender identity in psychology students. The objectives of the study included the selection and implementation of methods for determining the feminine, masculine, androgynous or undifferentiated gender identity of students of psychology; identify the level (high, medium, low) gender identity of the individual, as the degree of assimilation of socially acceptable for men / women norms of behavior, which are presented in the form of a set of personal qualities.

The insufficiency of studying the problem of gender identity in students of psychology in modern conditions is pointed out.

According to empirical research, the vast majority of young men and women, under the influence of transformational processes in society, prefer to get rid of stereotypical views on the role and functions of men and women.

The degree of manifestation of individual traits and behavioral characteristics that are traditionally associated with male and / or female poles of gender role identification was determined.

In general, the study found that the combination of masculine and feminine traits, their combination, in a holistic system of gender identity, is a more harmonious standard that allows individuals to be more adapted to life and society in general than rigid typification of gender roles.

Keywords: gender, gender identity, gender role, youthfulness, femininity, masculinity, androgyny.

*Подано 21.08.2020**Рекомендовано до друку 03.09.2020*

ЗМІСТ

1.	Басінская Ірина, Радюк Олег, Ірина Нехвядовіч. Ситуаційні й інтеракціоністські теорії лідерства	5
2.	Бессонова Дар'я, Ставицька Світлана. Психотерапія негативних переживань особистості дорослого віку технікою інтеріоризації й екстеріоризації фокусу уваги	24
3.	Бушуєва Тетяна, Авер'янова Аліна. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості	36
4.	Гречуха Вікторія, Отич Дарія. Вплив нейропластичності нервової системи на розвиток особистості у підлітковому віці	48
5.	Зайчикова Тетяна. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів	57
6.	Ігнатович Олена, Поліщук Світлана. Психологічні предиктори інноваційності педагогічних працівників	67
7.	Некрасов Андрій, Ставицький Геннадій. Тренінгова модель розвитку складових «корпоративної культури» майбутнього керівника	76
8.	Отич Дарія. Екологічна самосвідомість особистості як психологічний феномен	87
9.	Смоліна Олена. Особливості впливу мотивації на процес адаптації до навчання студентів другої вищої освіти	95
10.	Улько Наталія. Розвиток внутрішньої ресурсності особистості як умова подолання кризових станів в дорослому віці	104
11.	Швецова Юлія. Особливості гендерної ідентичності у сучасних студентів-психологів	119

CONTENTS

1.	Basinskaya, Irina, Radyuk, Oleg & Nekhviadovich, Iryna. Situational and interactionist leadership theories	5
2.	Bessonova, Daria & Stavyska, Svitlana. Psychotherapy Treatment of Negative Emotional Experiences of Adults with the Technique “Interiorization and Exteriorization of the Focus of Attention”	24
3.	Bushueva, Tetiana & Averyanova, Alina. Cognitive style and Personality Attention Properties	36
4.	Grechukha, Viktoriia & Otych, Dariia. The Influence of Neuroplasticity of the Nervous System on the Development of Personality in Adolescence	48
5.	Zaychikova, Tatiana. Factors of Manifestation and Prerequisites for the Formation of the Professional Teachers Burnout Syndrome	57
6.	Ihnatovych, Olena & Polishchuk, Svitlana. Psychological Predictors of Innovativeness of Teaching Staff	67
7.	Nekrasov, Andrei & Stavyskyi, Gennadii. Training Model of Component Development “Corporate Culture” of the Manager	76
8.	Otych, Dariia. Ecological Self-Consciousness of Personality as a Psychological Phenomenon	87
9.	Smolina, Olena. The Influence of Motivation on the Process of Adaptation to the Study of Second Higher Education Students	95
10.	Ulko, Natalia. Development of Internal Resources of Personality as a Condition for Overcoming Crisis States in Adult	104
11.	Shvetsova, Julia. Features of Gender Identity in Modern Students-Psychologists	119

Наукове видання категорії «Б»

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологічні науки

Випуск 11(56)

Шеф-редактор – Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор
Головний редактор – Булах І. С., доктор психологічних наук, професор
Заступник головного редактора – Співак Л. М., доктор психологічних наук, професор
Відповідальний редактор – Ставицька С.О., доктор психологічних наук, професор
Відповідальний секретар – Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент
Технічний редактор – Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент
Англомовний редактор – Ставицький Г. А., кандидат психологічних наук
Технічний супровід – Бондарчук О. Ю., аспірантка

Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.



Підписано до друку 30.09.202 р. Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов.друк.арк. 15,11. Облік.видав.арк. 9,92

Наклад 300 прим. Зам. № 178

Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.
(044) 239-30-26.

Scientific edition of Category “B”

SCIENTIFIC JOURNAL

of NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 12. Psychological sciences

Issue 11(56)

Chief-Editor – Andrushchenko V. P., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor

Editor-in-Chief – Bulakh I. S., Doctor of Sciences in Psychology, Professor

Managing Editor – Spivak L. M., Doctor of Sciences in Psychology, Professor

Responsible Editor – Stavytska S. O., Doctor of Sciences in Psychology, Professor

Responsible Secretary – Fedorenko A. F., PhD in Psychology, Associate Professor

Technical Editor – Khanetska T. I., PhD in Psychology, Associate Professor

English language Editor – Stavytskyi H. A., PhD in Psychology

Technical Support – Bondarchuk O. Yu., Postgraduate Student

The views of the authors do not always coincide with the editorial standpoint. Authors are responsible for the accuracy of the facts, quotes, names, titles and other information.



Signed for publication of *September 30, 2020.*

Format 60x84/8. Offset paper. Headset Times. Offset.
Probation print sheet 15,11. Accounting issued ff. 9,92

Circulation 300.

Printed from the original

Publishers of

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, 01601

Certificate of registration № 1101 from 29.10.2002

(044) 239-30-26, 239-30-85

NOT FOR SALE!