



НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

СЕРІЯ 12

ПСИХОЛОГІЧНІ
НАУКИ

ВИПУСК 12 (57)

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

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 12

Психологічні науки

Випуск 12 (57)

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 № 6 від 24 грудня 2020 р.)

Рецензенти

Кузівка С. Б., доктор психологічних наук, професор, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна
Саннікова О. П., доктор психологічних наук, професор, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 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
Майцько 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, Фундація Ісламабадського університету, Пакістан
Булах І. С., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*головний редактор*)
Волошина 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
Засккіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна
Зелені 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, професор, 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
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, Гданський медичний університет, Польща
Помиткіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, Україна
Татліліюглу 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.series12.2020.12\(57\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57))

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. 12 (57). 138 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 12 (57)

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. 6 dated of Desember 24, 2020)**

Reviewers

Kuzikova S. B., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine
Sannikova O. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, South Ukrainian National Pedagogical Ushynsky 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

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

Yevtukh 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, Professor, 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

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.series12.2020.12\(57\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57))

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 12 (57). 138 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>

© The authors of articles, 2020

© Editorial Council, Editorial Board & International Editorial Council, 2020

© Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2020

УДК 374.091.12:005.336.2:004

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12\(57\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57).01)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ПРИ ПЕРЕХОДІ В ОНЛАЙН-ФОРМАТ

Зоя Гаркавенко

кандидат психологічних наук, практичний психолог

керівник освітньої платформи «Агенція професійного розвитку»

02192, Україна, м. Київ, вул. А. Малишка, 19 А

garkavenkozoya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9045-779X>

Анотація

У статті презентовані результати емпіричного вивчення проблеми адаптації професійної освіти до онлайн-режиму в ситуації вимушеного карантину. *Мета дослідження* полягала в створенні моделі компетенцій викладача / тренера для забезпечення освітньої діяльності онлайн. Обставини гостро актуалізували нагальну потребу забезпечення безперервності освітньої діяльності в нових умовах, показали реальний стан психологічної готовності фахівців освітянської галузі до діяльності в умовах невизначеності. Ключовими ознаками цього стану можна вважати певну фахову та психологічну дезорієнтацію, яка поставила під загрозу якість і сталість результатів освітньої діяльності. Фахівці формальної й неформальної освіти були змушені швидко адаптуватися до нових умов, в основі яких – цифрова трансформація. Фокус уваги нашого дослідження зосереджено на фахівцях, які працюють у сфері післядипломної освіти. Важливим аспектом досліджуваного питання є певна плутанина щодо сутності онлайн-навчання. Це стосується різномісця у середовищі фахівців поняття «дистанційне навчання», зокрема розрізнення синхронного (в режимі реального часу) і асинхронного (у відкладеному часі) режимів освітнього процесу. Принципові відмінності у підходах до методів та психологічних технологій їх застосування вимагають особливої підготовки відповідних фахівців. Результати презентованого дослідження розкривають ряд психологічних труднощів, з якими зіткнулись фахівці післядипломної освіти в ситуації необхідності переведення діяльності в онлайн-режим. В першу чергу, це навчальна діяльність із питань підвищення кваліфікації, проведення навчальних курсів для дорослої аудиторії. Важливим завданням для викладачів / тренерів постало збереження сутнісних ознак і результатів такого навчання: інформація, інструментарій і досвід, які наявні в офлайн-режимі навчання. Основним результатом дослідження можна вважати визначення ключових напрямів психологічної підготовки фахівців до роботи в онлайн: психологічна готовність до управління групою динамікою та обмеженими комунікаційними інструментами, цифрова компетентність – володіння специфічними цифровими навичками (платформи, програми, окремі інструменти роботи в онлайн), методична компетентність – здатність добирати та поєднувати прийоми й техніки роботи з інформацією, адаптовані до онлайн-середовища.

Ключові слова: онлайн, офлайн, цифрові інструменти, цифрові компетентності тренера, групова динаміка, психологічна готовність до роботи в онлайн форматі.

*«Для того, щоб навчати когось –
варто самому постійно вчитися»
(невідомий автор)*

Вступ

Перехід освітнього простору на онлайн-платформи поставив перед освітянами значну кількість проблемних запитань. Навіть побіжний погляд на міру ефективності й результативності навчальної діяльності в онлайн, за результатами опитувань поперечного зрізу вибірок різних груп (вибіркове опитування учнів, батьків, педагогів, дорослих учасників навчання в кінці 2019-2020 навчального року) засвідчило зниження якості як самого процесу, так і навчальних результатів тих, хто навчається. Втім, це можна пояснити зовнішніми обставинами, в які потрапила не лише наша країна, а й світ загалом. Для наукової спільноти значно розширилось коло питань для досліджень: від стресостійкості учасників навчального процесу, до проблем адаптації до нових умов навчального процесу, опосередкованого цифровими засобами комунікації, побудови нових засобів взаємодії, активізації уваги, підтримки інтересу та ін. Проте проблематика онлайн-освіти не є принципово новою. Багатьма дослідниками вона зазначається як нова парадигма, що вже посіла своє значуще місце в системі формальної та неформальної освіти (Harasim, 2000; Latchem, 2014). Онлайн-освіта вже має свою історію та вже вплинула на сутнісні зміни у підходах до освіти загалом, і підготовки фахівців, зокрема. Особливе місце, зважаючи на виклики пандемії та критичну неготовність великої частки освітян до переходу в онлайн, посідають питання напрямів і технології підготовки педагогічних працівників, викладачів, тренерів до роботи в цифровому середовищі із застосуванням інноваційних підходів організації освітнього процесу (Kebritchi, Lipschuetz & Santiago, 2017; Ващенко, 2019).

Об'єктом наших спостережень стала онлайн-освіта в межах програм підвищення кваліфікації та професійного розвитку. Доросла аудиторія є специфічною групою учасників навчання, робота з якою вимагає спеціальної підготовки і психологічної готовності викладачів, лекторів. Ця тема і для офлайну є безкінечною, оскільки і проблема мотивації до навчання, і організації освітнього простору й процесу, й питання добору відповідних технік і методів – все це визначає міру ефективності й продуктивності освітнього процесу, як студентського загалу, так і професійного удосконалення дорослої особистості. Опосередкування всіх цих аспектів онлайн-комунікацією накладає суттєві додаткові вимоги до організаторів навчання. Про складнощі в організації навчання в дистанційному форматі пов'язаними із пандемією COVID-19 свідчить і останнє дослідження іспанських науковців (Perez-Lopez, Atochero & Rivero, 2020). Безумовним, на нашу думку, є ускладнення освітнього процесу необхідністю опанування цифровими інструментами навчання, як засобом досягнення загального результату. Відтак виникає проблема розвитку цифрових навичок учасників навчання як окреме завдання освітнього процесу. Відзначимо, що ця проблема актуальна як для здобувачів освіти, так і для викладачів, лекторів, тренерів. Ця проблематика не є унікальною для України, про що свідчать наукові розвідки дослідників з інших країн (Sun & Chen, 2016; Iordache, Mariën & Baelden, 2017).

Окремий акцент нашої дослідницької уваги – площина неформальної освіти. Як вже зазначалося вище, дорослі учасники навчання є специфічною групою. Однак сучасні тренди «освіти впродовж життя» розширюють спектр можливостей фахівців для професійного розвитку, підвищення рівня своєї професійної та особистісної компетентності. Неформальна освіта стає більш затребуваною серед дорослої аудиторії всіх фахів без винятку, про що

свідчать останні дослідження (Perez-Lopez, Atochero & Rivero, 2020). Відтак, все більше уваги заслуговують саме форми неформальної освіти. Збільшення попиту на короткострокові та тематично-сфокусовані освітні заходи автоматично збільшують потребу в фахівцях, здатних забезпечити зростаючий попит (Василенко, 2014; Плинокос & Коваленко, 2016).

Проведене нами дослідження дозволило окреслити межі проблем, які постали перед організаторами і реалізаторами онлайн-навчання в процесі стрімкої цифрової трансформації. Варто зазначити, що в сучасному тлумаченні під **онлайн-навчанням** розуміється проведення освітніх заходів **в режимі реального часу** із застосуванням цифрових платформ й інструментів. В онлайн-навчанні учасники процесу (лектор / викладач та слухачі, глядачі) знаходяться в спільному онлайн-просторі, який вирізняється своїми умовами, темпом, способами досягнення результатів. Досягти результатів, подібних безпосередньому спілкуванню та взаємодії (оффлайн), дуже важко. Відтак актуальним наслідком дослідження є формування напрямів та інструментів досягнення практичних результатів, розвитку реальних компетентностей учасників онлайн-навчання, відповідної підготовки фахівців до роботи в нових умовах.

Метою дослідження було створення моделі компетенцій викладача / тренера для забезпечення освітньої діяльності онлайн. **Завдання** дослідження: 1) скласти перелік цифрових платформ, найбільш зручних для використання в онлайн-навчанні дорослої аудиторії; 2) виокремити перелік основних проблем, з якими стикаються викладачі / тренери в процесі проведення занять; 3) виокремити перелік практичних результатів, які може отримати слухач / студент у процесі онлайн-освіти; 4) скласти та обґрунтувати перелік компетенцій викладача / тренера для ефективної роботи в онлайн-режимі.

Методи дослідження

Впродовж жовтня-листопада 2020 року дослідницька група Агенції професійного розвитку провела серію експертних опитувань освітянської спільноти. Експертами були запрошені фахівці, які, в ситуації вимушеного карантину, постали перед необхідністю трансформації своєї діяльності із формату «оффлайн» в «онлайн». В опитуванні взяло участь 46 фахівців з 12 регіонів України. Найбільша кількість експертів з м. Київ. Серед експертів – 10 чоловіків і 36 жінок, 5 докторів наук, 18 кандидатів наук, 16 викладачів ЗВО. Більшість учасників – активно практикуючі тренери, які працюють в системі післядипломної освіти.

Основні інструменти опитування – анкети, запитання до яких було структуровано за основними блоками досліджуваної теми: проблеми онлайн-навчання, основні інструменти онлайн-навчання, бажані й очікувані результати онлайн-навчання, проблеми викладачів / тренерів онлайн-навчання, основні навички / компетенції викладачів / тренерів для ефективної роботи в онлайн-режимі. Опитування проводилося з використанням Google-анкет. Програма дослідження передбачала попереднє опитування (основні проблеми онлайн-навчання), онлайн-дискусію за результатами попереднього опитування і другий етап онлайн-опитування (ключові компетенції викладача / тренера в онлайн). Результати дослідження було узагальнено у вигляді дослідницького бріфу.

Результати та дискусії

Найбільшу перевагу щодо практичності та простоти в користуванні учасники опитування віддали цифровій платформі ZOOM (рис. 1). В дискусії, яка відбулась за результатами опитування експерти зазначили, що основною проблемою щодо вибору тієї чи

іншої платформи є зрозумілість / простота технічних процедур використання та власний досвід застосування. Більшість учасників опитування схильється до комбінування цифрових платформ та інструментів. Наприклад, ZOOM і Migo, або використання інструментів GOOGLE, які дозволяють вирішувати різноманітні практичні завдання онлайн-тренінгу.



Рис. 1. Цифрові сервіси для онлайн навчання, які найчастіше використовуються викладачами / тренерами (у %)

Основні проблеми онлайн-навчання учасники дослідження поділили на 6 груп:

1. Організаційні проблеми: «умовність» присутності (вимкнені екрани, мікрофони) та участі в навчанні слухачів/студентів.

2. Технічні проблеми: технічні можливості гаджетів, якість інтернет-зв'язку.

3. Психологічні проблеми: обмеженість зворотного зв'язку і неможливість оперативного реагування на поведінку й позицію слухачів / студентів.

4. Технологічні проблеми: недостатність технологічного ресурсу цифрових платформ для вирішення завдання онлайн тренінгу чи практичного завдання;

5. Методичні проблеми: форми і методи офлайн-навчання не відповідають онлайн формату.

6. Змістові проблеми: наповнення контентом (незбіг обсягу інформації з можливістю її опанування в онлайн режимі), зокрема, обсяг матеріалу для формату офлайн надзвичайно ширший і об'ємніший, аніж той матеріал, який варто демонструвати в онлайн режимі.



Рис. 2. Найчастіші проблеми онлайн-формату викладання / тренінгу (у %)

Розподіл відповідей експертів (рис. 2) свідчить, що серед всього кола проблем найбільше питань виникає в *організаційному* (70,6%), *технічному* (67,6%) і *психологічному* (55,9%) аспектах. Аналіз і дискусія у межах проблеми дозволяють уточнити сутність проблем і напрями їх розв'язання.

В організаційному аспекті експерти виокремили три найбільш вагомих прояви:

- умовність присутності та участі в навчанні, обумовлені віртуальними межами, розташуванням, мірою «дотичності» між учасниками і тренером / викладачем. Вмикання / вимикання камери і мікрофону виявляється фактично єдиним інструментом участі / неучасті в процесі навчання. Така умовність не дає можливості тренеру / викладачу безпосередньо впливати на активність-зацікавленість учасників;
- віртуальний простір також впливає на можливості управління групою динамікою (керувати процесами розвитку тренінгової групи чи активністю студентів), зокрема, на початку онлайн сесій, на етапі створення мікро-груп для роботи в «окремих кабінетах» тощо;
- міра готовності до віртуального управління самими викладачами / тренерами оцінюється як середня;
- в онлайн процесі збільшується (в рази) навантаження на самого викладача / тренера, що пов'язане з необхідністю «утримувати свою увагу» водночас на декількох каналах комунікації, які забезпечують організаційну цілісність процесу навчання: робота з камерою та безпосереднє управління навчальною діяльністю, робота з чатом, відстеження роботи учасників в окремих кабінетах, а також реагування на технічні проблеми чи інші ускладнення.

У технічному напрямі виокремилося три основних аспекти проблем:

- низька якість зв'язку (різні можливості інтернет-провайдерів та енергопостачання);
- технічні можливості гаджетів (не всі засоби здатні підтримувати необхідний технічний рівень участі);
- недостатній рівень цифрової та технічної компетентності, як учасників, так і самих тренерів / викладачів.

Психологічні проблеми, в процесі обговорення, розглядалися з позиції викладача / тренера (страх роботи в онлайн; відсутність досвіду, що зумовлює невпевненість, розгубленість і сумніви у власній компетентності), а також з позиції учасника навчання (низький рівень мотивації до навчання; небажання виходити в «публічний простір», пов'язане з невпевненістю та іншими індивідуальними проявами).

Як відомо, процес навчання передбачає «думання» особистості, точніше, процес осмислення вимагає певного часу для зосередження й «перетравлення» інформації, формування «образу думки» та відповідного її формулювання.

Що відбувається в форматі онлайн? Контакт, комунікація між учасниками навчання підтримується, в першу чергу, голосом. Натомість, за нашими дослідженням, у 75,87% візуальний контакт не підтримується (камери вимкнені або вмикаються час від часу). Потрібну для осмислення слухачами інформації паузу викладачу / тренеру дуже важко «вирахувати» за часом без ризику «втратити контакт» з учасниками. Відтак, найчастіше сам процес осмислення почутої інформації редукується, зменшується до кількох секунд.

Що в результаті? Слухачі дають відповіді, які містяться «на поверхні». Найчастіше стереотипні, так звані, соціально бажані відповіді. Сам процес «учіння» перетворюється на вікторину «дай швидку відповідь».

Чим це загрожує майбутнім фахівцям? Для їхнього навчання це загрожує «відсутністю результату». Осмислення інформації, розкладання її по полицях, структурування для подальшого практичного використання, що безсумнівно, є невід'ємною складовою навчання, нівелюється. Слухачі / студенти навчаються працювати на оцінку і все більше демотивуються до отримання базових результатів навчання.

Аналізу і питанням можливості досягнення практичних результатів присвячувалася наступна частина дослідження. Концептуальною основою було визначено три основних результати, які має здобути учасник навчання: інформація, інструментарій, досвід. Весь перелік результатів навчання, запропонованих експертами, за частотою розподілу відповідей можна умовно розподілити на три кола (рис. 3). В центрі схеми розміщено загальний результат: набуття та вдосконалення відповідних знань, умінь та навичок. Всі експерти зазначили, що коректність досягнення цього рівня результатів можлива за умови чіткого та ґрунтовного формулювання завдань. Друге «коло» охоплює чотири основних аспекти: інформація та робота з нею, новий досвід, комунікацій та цифрові навички. Варто зазначити, що цей напрям розвитку учасників не всіма експертами вважався як самостійний. Він розглядався лише як засіб здійснення тренінгової активності, хоча в умовах пандемії, власне цифрові навички можуть бути самостійним результатом навчання. На зовнішньому колі схеми зазначені більш деталізовані й конкретизовані результати, які пов'язані з інформацією та розвитком рефлексивних навичок студентів / слухачів.



Рис. 3. Схема результатів навчання, які отримують студенти / слухачі за умови онлайн-навчання

За результатами опитування викладачів / тренерів найбільш ефективними засобами досягнення практичних результатів онлайн тренінгу / практичного заняття виявились: мікрогрупові практичні завдання; ігрові завдання; опитування, спілкування в чаті; інтерактивні лекції із візуалізацією матеріалів; вправи на розвиток команди і групової динаміки. До допоміжних засобів викладачі / тренери зарахували: дискусію учасників; евристичні бесіди, аналіз ситуацій, презентації індивідуальних і групових результатів; практичні вправи на відпрацювання певних технік; індивідуальну, мікрогрупову та групову рефлексію. В процесі теоретико-емпіричного аналізу та обговорення результатів анкетування викладачів / тренерів виявилась певна закономірність: чим більш впевненим у своїх цифрових компетентностях є викладач / тренер, тим більше можливостей (засобів організації

навчальної діяльності) він знаходить. Відповідно викладачі / тренери менш впевнено презентують обмежене коло результатів.

Важливою складовою навчальної діяльності студентів / слухачів є оцінка результатів. Експертам було запропоновано визначити найбільш коректні та інформативні методи оцінки результатів онлайн-навчання з переліку: анкетування; тестування; виконання практичних завдань (полісі бріф, план, проект, звіт, резюме тощо); складання портфоліо; написання есе. В процесі дискусії до зазначеного переліку було додано виконання групового проекту, а також декілька експертів не змогли визначитись, вважаючи, що всі методи корисні.

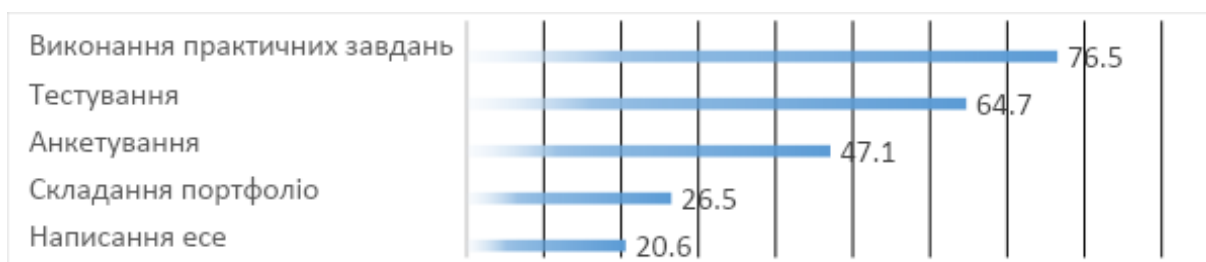


Рис. 4. Методи оцінки результатів навчання студентів / слухачів (у %)

Як видно з рис. 4, найбільш інформативним, на думку експертів, є виконання практичних завдань (76,5%). В процесі аналізу цей метод навчальної діяльності було розглянуто не лише з позиції «якості (повноцінності) виконання», але й з позиції «факту виконання». Залежно від змісту і складності завдань, можна визначати (оцінювати) ступінь досягнення учасником навчальних результатів.

Тренінгова діяльність, викладання, проведення вебінарів в онлайн форматі вимагає від тренера / викладача додаткових вмінь та властивостей, які не можуть з'явитися автоматично, в результаті простої необхідності працювати в онлайн. Відтак значне місце в дослідженні посіли питання готовності та підготовки тренера / викладача до роботи в онлайн. З цією метою експертам було запропоновано визначити найбільш значущі вміння тренера, які дозволяють йому впевнено вважати себе компетентним для проведення освітньої тренінгової роботи в онлайн-форматі.

Спочатку респондентам було запропоновано визначити загальний ступінь власної майстерності. Практика формуючого оцінювання доволі розповсюджена в сучасному освітньому процесі, зокрема в дослідженнях цифрової компетентності вчителів (Rodríguez, Cantabrana & Cervera, 2020). Майже половина експертів (46,8%) зазначили високий рівень, 50% – середній. Проте майже всі учасники опитування відзначили певні труднощі роботи в онлайн, зокрема пов'язані із неможливістю простого перенесення досвіду роботи з офлайн.

Аналіз результатів опитування щодо основних компетенцій викладачів / тренерів для роботи в онлайн та дискусія, яка відбулася, продемонстрували доволі широкий спектр думок. Відповіді респондентів поділилися на три групи. Варто зазначити, що при аналізі відповідей (і зарахуванні їх до певної групи) бралися до уваги аспекти застосування певних компетенцій саме для проведення тренінгової роботи в онлайн. Отже, до HARD Skills було зараховано вміння, які пов'язані зі створенням програми і технології лекції / тренінгу, організацією й проведенням тренінгу, зокрема підготовкою наочних матеріалів. Специфіка роботи викладача / тренера передбачає атрактивні вміння (вміння себе подати, подобатися, захоплювати і мотивувати аудиторію), як засіб створення відповідної атмосфери, проте в

результаті дискусії ця група вмінь була зарахована до SOFT skills. До DIGITAL skills було зараховано вміння, пов'язані з використанням і застосуванням цифрових інструментів.

Отже, модель компетенцій викладача / тренера для забезпечення освітньої діяльності онлайн містить три взаємопов'язані блоки: hard skills, soft skills, digital skills.

Перший – HARD Skills. Це професійні компетенції викладача / тренера: управління групою динамікою; побудова програми під онлайн: таймінг, структура, кількість матеріалу, адекватне поєднання різних методів; детальний опис завдання (зокрема голосовий супровід); вміння якісно презентувати інформаційний ряд.

Другий блок – SOFT skills. Містить психологічні вміння і властивості викладача / тренера: самопрезентація й поведінка в онлайн: мовленнєва компетентність, акторські здібності, емпатія, почуття гумору; вміння фокусуватися на процесі; активне слухання; гнучке реагування на технічні складнощі, поведінку слухачів / студентів, форс-мажорні обставини, особливості сприймання і засвоєння різними учасниками / групами; вміння бачити процес загалом; вміння виконувати одночасно кілька задач; віртуальна терпимість; вміння займати роль тренера; професійна рефлексія.

Третій блок – DIGITAL skills. До нього зараховано цифрові навички викладача / тренера: використання онлайн інструментів для виконання завдань тренінгу: ZOOM + ; MEET +; GOOGLE-class +; Flippynet; MIRO; VIBER, Skype, FB-Messenger та ін.

Висновки

За результатами дослідження було виявлено якісні відмінності щодо підготовки й проведення навчання (тренінг) в онлайн і офлайн. До таких відмінностей належать необхідність враховувати технічні можливості та компетентність учасників навчання, при розробці тренінгових програм взяти до уваги потребу в додатковому часі для «супроводу» діяльності учасників навчання та добирати ті форми й методи інтерактивного формату, які можна забезпечити цифровими засобами. Для проведення тренінгу онлайн обов'язковим є організаційно-технічний супровід тренера (технічний асистент для оперативного реагування на технічні й організаційні труднощі взаємозв'язку студентів / слухачів з викладачем / тренером). Серед найбільш придатних для онлайн-навчання платформ першість за ZOOM і його комбінуванням з іншими (MIRO, Google-meet, Google-doc). Не зважаючи на той факт, що мотивація учасників навчання і в офлайні не завжди є високою, особливу увагу необхідно надавати забезпеченню групової динаміки, як засобу активізації та заохочення їх участі.

З-поміж найбільш очевидних труднощів організації навчального процесу в онлайн-режимі у викладачів / тренерів виокремлюються брак цифрових навичок і невпевненість у власній спроможності забезпечити необхідну якість й результативність онлайн-навчання.

Модель компетенцій викладача / тренера онлайн складається з трьох ключових блоків: професійні, психологічні (особистісні) й цифрові вміння і навички. Розвиток компетентності викладача / тренера онлайн передбачає актуалізацію всіх компонентів в межах однієї програми підготовки. За такої умови вірогідність досягнення ефективності розвитку компетентності фахівця збільшується завдяки системній цілеспрямованій підготовці для роботи в онлайн.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності виокремлення найбільш ефективних засобів впливу на студента / слухача і технік онлайн-майстерності викладача / тренера, які б забезпечували результативність освітнього процесу в період цифрової трансформації.

Література

1. Василенко, О.В. (2014). Розвиток системи неформальної освіти дорослих в умовах соціально-економічної кризи. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання в умовах соціально-економічної нестабільності*, 2(2), 138–146.
2. Ващенко, Л.І. (2019). Підготовка фахівців для роботи з дорослими у сфері неформальної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 4(187), 24–27.
3. Корбут, О.Г. (2017). *Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123>*.
4. Плинокос, Д.Д., & Коваленко, М.О. (2016). Неформальна освіта: теоретичні аспекти і наукові підходи. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*, 29, 53–60.
5. Сисоєва, С.О., & Осадча, К.П. (2019). Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання*, 70(2), 271–284.
6. Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and higher education*, 3(1-2), 41–61.
7. Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6–30.
8. Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4–29.
9. Latchem, C. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development*, 1(1).
10. Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15, 157–190.
11. Lischewski, J., Seeber, S., Wuttke, E., & Rosemann, T. (2020). What influences participation in non-formal and informal modes of Continuous Vocational Education and Training? An analysis of individual and institutional influencing factors. *Frontiers in psychology*, 11, 2821. doi: 10.3389/fpsyg.2020.534485
12. Rodríguez, M.U., Cantabrana, J.L.L., & Cervera, M.G. (2020). Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence. *Educación XXI*, 24(1), 353–373. doi: 10.5944/educXXI.27080
13. Perez-Lopez, E., Atochero, A.V., & Rivero, S.C. (2020). Distance Education in COVID-19: An Analysis from the perspective of university students. *Ried-revista iberoamericana de educacion a distancia*, 24(1), 331–350. doi: 10.5944/ried.24.1.27855

References

1. Vasylenko, O.V. (2014). Rozvytok systemy neformalnoi osvity doroslykh v umovakh sotsialno-ekonomichnoi kryzy. [Development of the system of non-formal adult education in the conditions of socio-economic crisis]. *Aktualni problemy profesiinoi oriientatsii ta profesiinoho navchannia v umovakh sotsialno-ekonomichnoi nestabilnosti – Current problems of vocational guidance and vocational training in conditions of socio-economic instability*, 2(2), 138–146 [in Ukrainian].

2. Vashchenko, L.I. (2019). Pidhotovka fakhivtsiv dlia roboty z doroslymy u sferi neformalnoi osvity. [Training of specialists for work with adults in the field of non-formal education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher*, 4(187), 24–27 [in Ukrainian].
3. Korbut, O.H. (2017). *Dystantsiine navchannia: modeli, tekhnolohii, perspektyvy*. [Distance learning: models, technologies, perspectives]. Retrieved from <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123> [in Ukrainian].
4. Plynokos, D.D., & Kovalenko, M.O. (2016). Neformalna osvita: teoretychni aspekty i naukovi pidkhody. [Non-formal education: theoretical aspects and scientific approaches]. *Naukovi pratsi Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Ekonomichni nauky – Scientific works of Kirovograd National Technical University. Economic sciences*, 29, 53–60 [in Ukrainian].
5. Sysoieva, S.O., & Osadcha, K.P. (2019). Stan, tekhnolohii ta perspektyvy dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti Ukrainy [Status, technologies and prospects of distance learning in higher education in Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia: elektronne naukove fakhove vydannia – Information technologies and teaching aids: electronic scientific professional publication*, 70(2), 271–284 [in Ukrainian].
6. Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and higher education*, 3(1–2), 41–61.
7. Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6–30.
8. Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4–29.
9. Latchem, C. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development*, 1(1).
10. Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15, 157–190.
11. Lischewski, J., Seeber, S., Wuttke, E., & Rosemann, T. (2020). What influences participation in non-formal and informal modes of Continuous Vocational Education and Training? An analysis of individual and institutional influencing factors. *Frontiers in psychology*, 11, 2821. doi:10.3389/fpsyg.2020.534485
12. Rodríguez, M.U., Cantabrana, J.L.L., & Cervera, M.G. (2020). Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence. *Educación XXI*, 24(1), 353–373. doi: 10.5944/educXX1.27080
13. Perez-Lopez, E., Atochero, A.V., & Rivero, S.C. (2020). Distance Education in COVID-19: An Analysis from the perspective of university students. *Ried-revista iberoamericana de educacion a distancia*, 24(1), 331–350. doi: 10.5944/ried.24.1.27855

CERTAIN ASPECTS OF DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE FOR NON-FORMAL EDUCATION PROFESSIONALS WHEN TRANSITIONING INTO ONLINE MODE**Zoya Garkavenko****Ph.D in Psychology, Practical Psychologist****Leader of the Educational Platform “Professional Development Agency”**

19 A, Malysko A. Str., Kyiv, Ukraine, 02192

garkavenkozoya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9045-779X>**Abstract**

This article presents the results of an empirical study of the problem of transitioning vocational education into online mode during forced quarantine. The circumstances have sharply actualized the urgent need to ensure the continuity of educational activities in the new conditions, showed the real state of professional readiness of education specialists to work in conditions of uncertainty. The key sign of this state is a certain professional and psychological disorientation, which endangered the quality and sustainability of educational results. The formal and non-formal education specialists have been forced to adapt quickly to the new terms based on digital transformation. The focus of our research is on postgraduate education professionals. An important aspect of the research is a certain confusion about the essence of online learning. This applies to the misinterpretation of the definition of distance learning among the professionals, which does not distinguish between synchronous (real-time) and asynchronous (delayed) modes. Fundamental differences in using the methods and application techniques require special training of relevant specialists. The results of the presented research reveal a number of difficulties faced by postgraduate education specialists, when they are required to move their activities online. First of all, it is educational activities around professional development, training courses for adults. An important task for the specialists was to preserve the essential features and results of such training: information, tools and experiences that are available during offline training. The main result of the study is the definition of the key areas to train the specialists to work online: psychological readiness to manage group dynamics and limited communication tools, digital competence – possession of specific digital skills (platforms, programs, individual tools online), methodological competence – the ability to choose and combine methods and techniques to work with data adapted to the online environment.

Keywords: online, offline, digital tools, digital skills, non-formal education, non-formal education specialist.

*Подано 12.12.2020**Рекомендовано до друку 22.12.2020*

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДАТНОСТІ ДО СХЕМАТИЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ (Ph.D.) ЯК МЕХАНІЗМУ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ТА МИСЛЕКОМУНІКАЦІЇ

Тетяна Гура

доктор психологічних наук, професор,

проректор з наукової роботи та міжнародної діяльності

Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

Запорізької обласної ради

69035, м. Запоріжжя, вул. Незалежної України, 57-А

tatianagural6@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4869-1360>

Олександр Гура

доктор педагогічних наук, професор,

проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, вул Жуковського, 66

guru.olexandr@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-6720-2481>

Анотація

Статтю присвячено дослідженню здатності до схематизації здобувачів ступеня доктора філософії (Ph.D.) як механізму їх професійного мислення і мислекомунікації. Проаналізовано основні положення сучасної психологічної науки щодо розуміння сутності схематизації, як інструменту мислення і комунікації, засобу спільного проєктування і розвитку мислєдіяльності, а здатності до схематизації – як провідної професійної якості науковця, що має формуватися на етапі його професійної підготовки. *Методи дослідження:* теоретичні (аналіз: теоретичний, термінологічний; узагальнення, систематизація, класифікація); емпіричні (методи діагностики, адаптовані до завдань дослідження – самооцінювання, опитування, тестування); математичної статистики (метод середніх величин, кореляційного аналізу за допомогою IBM SPSS Statistics v.23). За результатами проведеного емпіричного дослідження визначено, що більшість здобувачів ступеня доктора філософії, які взяли участь у діагностиці, мають недостатній рівень знань (на рівні інтуїтивного знання) щодо сутності схем, усвідомлення їх місця серед інших методів візуалізації інформації, а також типів та принципів побудови, що унеможлиблює актуалізацію їх здатності до схематизації як усвідомленої, відрефлексованої. Крім того, більшість здобувачів ступеня доктора філософії мають недостатній рівень розвитку уміння схематизації як об'єктів, так і процесів, порушують їх родо-видову організацію, існуючі правила символічної, графічної презентації. Попри це, оцінюють рівень розвитку власних умінь переважно на середньому та високому рівнях і кожен третій з них має низький рівень індивідуальної актуалізованості парціальної рефлексії діяльності, що забезпечує осмислення, оцінку їх мислєдіяльності й мислекомунікації. Встановлено, що актуальним завданням вітчизняної вищої освіти є цілеспрямований розвиток здатності до схематизації здобувачів ступеня доктора філософії, що забезпечується реалізацією у змісті освітньо-наукових програм таких принципів, як:

забезпечення усвідомленості сутності схематизації, вбудованості в існуючий досвід, вербалізації, колективної миследіяльності, актуалізації різнорівневої рефлексії та мисленнєвої діяльності, поступового ускладнення побудованих схем, єдності конструктів, згорнутості інформації, етапності схематизаційного руху.

Ключові слова: схематизація, схема, мисленнєва діяльність, здобувачі ступеня доктора філософії (Ph.D.), наукова діяльність.

Вступ

Успішність комунікації як однієї з провідних сфер життєдіяльності кожної людини значною мірою залежить не лише і не стільки від її вміння вести діалог, як від рівня розуміння його смислу. Здебільшого, як засвідчує практика, зміст спілкування, що базується на певних знакових і лексичних формах (мова, жести, міміка тощо), спотворюється на рівні суб'єктивного розуміння/усвідомлення тексту або ситуації взаємодії загалом. Відбувається складна взаємодія між знаннями і конструкціями значень: «зміст знання якимось чином визначає структуру смислу, що виникає, і ту нову площину змісту, яка їй відповідає» (Щедровицький, 2014). Відтак, постає актуальною проблема зіставлення спілкування і мислення, яка на сьогодні знайшла своє часткове вирішення в контексті системомиследіяльнісного підходу (Громико, 2018; Аكوпова, Глазунова & Громико, 2020; Дубровський, 2011; Щедровицький, 2012 та ін.) при дослідженні мислекомунікації – особливого рівня мислення, яке відбувається завдяки оперуванню знаннями, що існують у формі понять, знаків, у процесі діалогу, тобто у комунікативній формі; та який існує за законами комунікації та діалогу.

Аналіз результатів попередніх досліджень (Гура, 2015; Gura O. & Gura T., 2020; Gura T., Gura O. & Chernikova, 2020) надає підстави стверджувати, що розвиток мислекомунікативної сфери залежить від сукупності механізмів, які забезпечують успішність її функціонування, базовими серед яких можна визначити вербалізацію, об'єктивізацію, нормування та рефлексію. Найбільш ефективним засобом їх активізації є схематизація, яка з одного боку, дає змогу структурувати мисленнєву діяльність, вибудувати її відповідно до стратегій спілкування, а з іншого, – об'єктивізувати її результати, перевести їх на чуттєво-наочний рівень, тобто візуалізувати.

Поняття «схема», «схематизація» вже давно увійшли в науковий обіг саме в контексті дослідження когнітивної та комунікативної сфер людини. Так, зокрема, схема розуміється: як структура, що перероблює та впорядковує інформацію (Abbot-Smith & Tomasello, 2006), організовує мисленнєву діяльність людини, допомагає розкрити сутнісні характеристики тексту, інформації, які передає інший (Акопова, Глазунова & Громико, 2020, Holmes & Wolff, 2010, 2013); засіб спільного проектування та розвитку миследіяльності (Тюков, 2007; Kalinina O. & Kalinina N., 2019). Виходячи із своїх функцій, схема не є семіотичним, епістемічним, символічним утворенням. Вона є абсолютно особливим утворенням, що, по-перше, визначає умови мислимості, рефлексивності, можливості розуміння, по-друге, – чуттєвості і дієвості та, по-третє, – включення активності, взаємодії (Щедровицький, 2014). Кожна людина має певні схематизовані уявлення про типову ситуацію – фрейми, в яких є узагальнена основа – «каркас», що відтворює стійкі характеристики ситуації та «вузли», чутливі до динаміки життя і здатні наповнитися новими даними. У сучасній психологічній науці вже не потрібно доводити, що поки предмет і діяльність не схематизовані та не прорисовані, вони не існують для нашого мислення та розуміння, існує лише можливість їх

існування (Громико, 2018; Гура, 2020; Тюков, 2007; Дубровський, 2011; Щедровицький, 2014). Для ефективної миследіяльності й мислекомунікації важливе використання людиною різних типів схем: 1) об'єктно-онтологічних, що презентують сутнісні характеристики об'єкта / процесу, показують яким він є; 2) процесуальних або схем дії – презентують рух, процес, перетворення та 3) організаційно-діяльнісних або методологічних, що організують мисленнєву діяльність суб'єкта, визначають рух у певному реально-символічному просторі.

З позиції функціонування, схеми мають і певні характерні особливості, зокрема: можуть бути різними за типами; є цілісними і автономними утвореннями (мають особливу графіку, яка не є суто семіотичним утворенням; не обов'язково пов'язані з іншими схемами, контекстами) (Kalinina O. & Kalinina N., 2019); при необхідності заповнюються додатковою інформацією; є загальними унормованими, але також містять конкретний індивідуальний досвід, який відповідає шаблону; вони керують процесом вирішення проблем, спрямовують його (Marshall, 2012) та ін.

Схематизація є складним процесом, що здійснюється за певними етапами та спрямований на створення знакової форми мислення або об'єктивного змісту; свідомим рефлексивним виокремленням людиною суттєвих, першочергових елементів об'єкта, процесу, а також самої себе як суб'єкта мисленнєвої діяльності як в індивідуальному, так і колективному контексті (мислекомунікації). Вона забезпечує формування розвиненої свідомості, рівень розвитку якої визначається характером рефлексії (предметної, діяльнісної та методологічної), що у свою чергу детермінується здатністю у внутрішньому плані свідомості заміщати всі композиції комунікації та програвати переходи з позиції на позицію. Ця здатність формується лише у процесі навчання читанню схем, їх малювання та інтерпретації (Тюков, 2007; Abbot-Smith & Tomasello, 2006; Clark, 2016; Paivio, 2014).

Особливого значення здатність до схематизації має для науковців, адже саме наукова діяльність за своєю сутністю як найскладніша, метасистемна, спрямована на вирішення проблем найвищого рівня невизначеності (Бохан, Алексеева, Шаболовская, Морева & Кузнецова, 2014), вимагає найвищого рівня організації як їх мисленнєвої діяльності загалом (на рівні методологічного мислення (Гура, 2020), так і мислекомунікації зокрема, що забезпечує презентацію ідей у науковому співтоваристві, здійснення проєктної діяльності (Gura O. & Meniailo, 2019) тощо. Саме наукова діяльність здійснюється її суб'єктом за етапами мисленнєвого пошуку, як рух думки від виявлення протиріччя, формулювання проблеми, визначення мети наукового дослідження та побудови моделі досліджуваного об'єкта / процесу (проєктувальний етап) до безпосередньої перевірки побудованої наукової гіпотези (технологічний етап) і процедури самооцінки, оцінки й презентації результатів дослідження (рефлексивний етап). Схематизація забезпечує зв'язок мислення і дії, є засобом спільного проєктування та розвитку миследіяльності, рефлексивним нормативно-проєктним баченням майбутнього кроку діяльності (Щедровицький, 2014); вона забезпечує створення науковцями моделі досліджуваного об'єкта/процесу і, таким чином об'єктивізує, опредмечує, унормовує їх мисленнєву діяльність та переводить її на методологічний рівень. Усе вищезазначене ставить особливі вимоги до підготовки докторів філософії (Ph.D.) у закладах вищої освіти України, одним із показників якості якої має бути спрямованість на цілеспрямований розвиток у майбутніх науковців здатності до схематизації.

Мета дослідження полягала в емпіричному виявленні здатності до схематизації здобувачів ступеня доктора філософії (Ph.D.) як механізму їх професійної мислекомунікації. **Завданнями** дослідження є: 1) наукове обґрунтування методики визначення здатності до

схематизації здобувачів ступеня доктора філософії (Ph.D.); 2) емпіричне вивчення рівня розвиненості здатності до схематизації здобувачів ступеня доктора філософії (Ph.D.); 3) з'ясування особливостей прояву здатності до схематизації здобувачів ступеня доктора філософії.

Методи дослідження

Для дослідження здатності до схематизації здобувачів ступеня доктора філософії був використаний комплекс діагностичних методів, серед яких: 1) авторська методика «Схематизація», що спрямована на виявлення: а) когнітивної складової – знань щодо сутності схем, усвідомлення їх місця серед інших методів візуалізації інформації, а також типів та принципів побудови; та б) операційної складової – умінь схематизувати об'єкти – явища (професійну компетентність сучасного доктора філософії/кандидата наук), процеси і, зокрема, власну мислєдіяльність (власну наукову діяльність); в) самоцінної складової – самооцінку вмінь візуалізувати інформацію, створювати схеми явищ і процесів, презентувати їх. Показниками рівнів розвиненості здатності до схематизації, відповідно до авторської методики, були визначені такі: усвідомленість сутності поняття «схема», її характерних ознак; розробленість усіх типів схем (об'єктно-онтологічної, процесуальної, організаційно-діяльнісної); обсяг і повнота знань (концептів), розкритих у схемі, що подані у вигляді її родо-видової організації; генералізованість інформації про об'єкт і процес у схемі; універсальність графіки схеми, що забезпечує її зрозумілість, презентованість для інших; складність графічного способу побудови схеми (проста блокова схема або діаграма Ісікави, цикл Демінга та ін.); адекватність самооцінки рівня розвиненості вмінь візуалізувати інформацію, створювати схеми явищ і процесів, презентувати їх.

Методологічним підґрунтям розробленої методики є положення інтегративно-мислєдіяльнісного підходу (Гура, 2020) про те, що схематизація як особливий процес не є результатом неповного, поверхового сприйняття суб'єктом об'єкта, забуванням несуттєвих деталей предмету або ситуації, але є багатоетапним процесом, що спрямований на створення знакової форми об'єктивізації власного мислення, є свідомим рефлексивним виокремленням суттєвих, первинних аспектів об'єкта, процесу, а також самого себе як суб'єкта мисленнєвої діяльності.

Верифікація авторської методики за параметром валідності здійснювалась на основі методик 16PF Кетела і резистентності до невизначеності PCRS (Personal change readiness survey), у перекладі та адаптації М.О. Бажанова, Г.Л. Бардієр; 2) Тест рефлексії діяльності (Шадриков & Кургінян, 2015), що є валідізованою методикою і дає змогу визначити міру індивідуальної актуалізованості парціальної рефлексії діяльності, яка, в свою чергу, забезпечує об'єктивізацію мислєдіяльності майбутніх науковців, успішність процесу їх мислєкомунікації.

Емпіричне дослідження було здійснено у грудні 2019 року за участю 32 здобувачів ступеня доктора філософії (Ph.D.), які навчалися за різними освітньо-науковими програмами у Запорізькому національному університеті впродовж 2-4 років. Серед них: 81% жінок та 19% чоловіків віком від 23 до 45 років більшості освітніх галузей (філологія – 22%, історія – 12,5%, прикладна фізика, професійна освіта, менеджмент – по 9%, біологія та психологія – по 6,25%, будівництво та інженерія математика, комп'ютерні науки, журналістика, право, соціальна робота і маркетинг – по 3,125%), з різними рівнями готовності дисертаційної роботи за їх власною оцінкою (від 5% з 100% обсягу дисертації – 16% здобувачів і до 20% зі

100% – 56,25% здобувачів до більше 20% – 9,375% здобувачів). Причому максимальний рівень готовності дисертаційної роботи за оцінкою здобувачів був визначений на рівні 40% зі 100% можливих (3,125% майбутніх науковців).

Для статистичної обробки отриманих даних було використано сучасні інформаційні технології (IBM SPSS Statistics v.23).

Результати та дискусії

За результатами проведеного дослідження отримано дані, що свідчать про таке. По-перше, більшість здобувачів ступеня доктора філософії мають недостатній рівень знань про сутність схем, усвідомлення їх місця серед інших методів візуалізації інформації, а також типів та принципів побудови. Так, лише 12,5% респондентів надали повне, коректне визначення поняття «схема» через такі конструкти, як «форма візуалізації інформації про об'єкт завдяки графічним символам», «графічне зображення ключових елементів явища / процесу», або «графічно поданий план діяльності», 50% здобувачів взагалі не змогли надати власне визначення цього поняття. Крім того, 72% здобувачів не змогли сформулювати визначення такого поняття, як «модель», а 56,25% – «проект», 37,5% ототожнюють зміст цих термінологічних конструктів. Недостатній рівень усвідомлення майбутніми науковцями сутності явища схеми та схематизації виявляється й у домінуванні у них інтуїтивних знань щодо типів схем та принципів їх побудови, ототожненні схеми з «коротким викладенням матеріалу», «планом» та «алгоритмом дій».

По-друге, більшість здобувачів ступеня доктора філософії мають недостатній рівень розвитку вміння схематизації як об'єктів, так і процесів. Так, 56,25% респондентів не змогли створити схему професійної компетентності сучасного доктора філософії / кандидата наук, зафіксувавши лише текстові вимоги, не використовуючи графічних компонентів; 31,25% порушили родо-видову організацію явища професійної компетентності. І лише 12,5% здобувачів створили схему, що репрезентує для інших їх наукову позицію у доступний для розуміння спосіб, використавши просту блочну організацію. Щодо схематизації процесу власної наукової діяльності, то були отримані схожі дані: 43,75% здобувачів ступеня доктора філософії не змогли створити відповідну схему, 31,25% – замість схеми наукової діяльності презентували компоненти дисертаційної роботи в текстовому форматі, 25% – подали окремі, непов'язані один з одним елементи, що лише частково розкрили етапи наукової діяльності.

По-третє, кожен другий із здобувачів ступеня доктора філософії оцінює рівень розвиненості власних умінь щодо візуалізації інформації як середній (за шкалою від 1 до 10 балів), 28,125% – як початковий та 18,75 – як високий. Власні уміння створювати схеми явищ та процесів, презентувати їх іншим майбутніми науковцями були оцінені переважно на середньому (40,625%) та високому (37,5%) рівнях.

По-четверте, індивідуальна актуалізованість парціальної рефлексії діяльності як провідний механізм, що забезпечує об'єктивізацію мислєдіяльності майбутніх науковців, успішність процесу їх мислєкомунікації, виявляється у більшості з них на низькому і середньому рівні: 1) за загальним показником рефлексії діяльності – 59,375%, низький рівень був виявлений у 31,25% і високий – у 9,375%; 2) за ступенем інформаційної міри прояву рефлексії інформаційної основи їх діяльності – 68,75%, низький рівень був виявлений у 31,25% респондентів; 3) за критерієм рефлексії мотивації та цілепокладання діяльності – 65,625%, низький рівень був виявлений у 31,25% та високий – у 3,125%; 4) за шкалою

рефлексії прийняття рішення та здійснення діяльності – 53,125%, низький рівень виявлений у 37,5% та високий – у 9,375%.

Проведений статистичний аналіз отриманих даних засвідчив про наявність: значущої стійкої позитивної кореляції між рівнем самооцінки здобувачами ступеня доктора філософії рівнів розвиненості їх умінь візуалізації й схематизації ($r=0,852$); а також значущої стійкої негативної кореляції між загальним показником рефлексії діяльності та рівнем самооцінки їх умінь візуалізації інформації ($r=-0,51$) та схематизації ($r=-0,57$).

Отже, наше цілком логічне припущення про те, що здобувачі ступеня доктора філософії, магістри, які цілеспрямовано вступили в аспірантуру для входження у наукову спільноту, для здійснення наукового пошуку з розв'язання комплексних професійних проблем, отримання нових наукових знань, формально поданих у дисертаційній роботі, будуть мати розвинену здатність до схематизації, не підтвердилося. Отримані результати дослідження свідчать і про те, що навчання в аспірантурі, проходження етапів дисертаційного дослідження не забезпечують формування когнітивної та операційної складових здатності майбутніх науковців до схематизації.

Відтак, перед вітчизняною вищою освітою постає актуальне завдання щодо цілеспрямованого розвитку здатності до схематизації здобувачів ступеня доктора філософії в процесі опанування ними освітньо-наукових програм. Це досягається, на нашу думку, завдяки реалізації таких спеціальних принципів як-то: забезпечення усвідомленості сутності схематизації (формування у здобувачів спеціальних знань щодо сутності схем і схематизації, етапів та інструментів схематизації, правил, критеріїв оцінки тощо); вбудованості в існуючий досвід (нові вміння схематизації мають накладатися на вже існуючі у здобувачів вміння, досвід); вербалізації (обов'язкового проговорення, інтерпретації не лише розроблених схем, але й власної мислєдіяльності); колективної мислєдіяльності (групової побудови та інтерпретації схем, що забезпечує відповідну професійну мислекомунікацію); актуалізації різнорівневої рефлексії (предметної, діяльнісної й методологічної); поступового ускладнення побудованих схем відповідно до їх різних рівнів (від об'єктно-онтологічних до організаційно-діяльнісних) і мисленнєвої діяльності; єдності конструктів (єдиних правил використання графічних елементів); згорнутості інформації у схемі, її символічності та узагальненості; етапності схематизаційного руху (від інтерпретації створених схем іншими до створення власних схем, роботи на схемі, її коригування до культурної, соціальної та професійної легітимізації схеми, а також рефлексивної оцінки власної мисленнєвої діяльності). Зазначені принципи можуть бути реалізованими у різних організаційних формах – спецкурсах, організаційно-діяльнісних іграх, рефлепрактикумах, тренінгах тощо та мати наскрізний характер.

Висновки

Результати проведеного дослідження засвідчують, що незважаючи на усвідомлення сучасною психологічною наукою важливості схематизації, як базового механізму мислєдіяльності та мислекомунікації людини, а здатності до схематизації – як провідної властивості науковця, більшість здобувачів ступеня доктора філософії (Ph.D.) мають недостатній рівень її розвитку. Отримані емпіричні дані засвідчили про:

- домінування в них інтуїтивних знань щодо типів схем і принципів їх побудови, етапів схематизації та їх значення для наукової діяльності;

- недостатній рівень розвитку вмінь із схематизації різних типів схем – як об'єктних, так і процесуальних і методологічних, зокрема – власної наукової діяльності;

- недостатній рівень актуалізованості їх парціальної рефлексії діяльності, що забезпечує об'єктивізацію їх мислєдіяльності.

Гіпотеза авторів про те, що здобувачі ступеня доктора філософії, які цілеспрямовано вступили в аспірантуру для здійснення наукового пошуку і навчання за освітньо-науковою програмою будуть мати розвинену здатність до схематизації, не підтвердилася.

Здійснене наукове обґрунтування діагностичного комплексу здатності до схематизації, що містив авторську методику «Схематизація» і Тест рефлексії діяльності, дає змогу проводити моніторинг і визначати шляхи активізації професійної мислєкомунікації і мислєдіяльності здобувачів ступеня доктора філософії (Ph.D.). Зазначене ставить особливі вимоги до змісту, форм і методів вітчизняної підготовки майбутніх учених.

Перспективи подальших досліджень убачаються у вивченні особливостей здатності майбутніх науковців до схематизації різних освітніх галузей, виявленні її динаміки на різних етапах освітньо-наукової підготовки, а також науковому обґрунтуванні схематизаційного мислення як особливого феномена наукової мислєдіяльності.

Література

1. Акопова, Э.С., Глазунова, О.И., & Громько, Ю.В. (2020). Диагностическая методика оценки способностей к проектированию деятельности в групповой работе «Периметр». *Психологическая наука и образование*, 25(2), 5–18. doi: 10.17759/pse.2020250201
2. Бохан, Т.Г., Алексеева, Л.Ф., Шаболовская, М.В., Морєва, С.А., & Кузнецова, Т.М. (2014). Ресурсы и дефициты психологической готовности к научно-исследовательской деятельности. *Психологическая наука и образование*, 6(2), 198–208. Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml
3. Громько, Ю.В. (2018). К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования. *Психологическая наука и образование*, 23(1), 93–105.
4. Гура, Т.Є. (2015). Схематизація: ресурси для розвитку професійного мислення фахівців у системі вищої та післядипломної освіти. *Технології розвитку інтелекту*, 1(9). Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2015_1_9_9.
5. Дубровский, В.Я. (2011). *Очерки по общей теории деятельности*. Москва : ННФ «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого».
6. Тюков, А.А. (2007). *Схемы и схематизация*. Режим доступа: <https://www.fondgp.ru/old/lib/conferences/2007/notes/5.html>
7. Шадриков, В.Д., & Кургинян, С.С. (2015). Парциальность рефлексии деятельности. *Акмеология*, 64(2), 68–83.
8. Щедровицкий, Г.П. (2014). *Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций)*. Москва : Изд-во Студии Артемия Лебедева.
9. Abbot-Smith, K., & Tomasello, M. (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition¹. *The Linguistic Review*, 23(3), 275–290. doi: 10.1515/TLR.2006.011
10. Clark, J. (2016). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210. doi: 10.1007/BF01320076

11. Gura, O., & Gura, T. (2020). The study of practical psychologists' professional thinking: the authors' integrative and thinking-activity approach. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії». Спеціальний тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання»* 2(2), 130–142.
12. Gura, O., & Meniailo, V. (2019). Building a Project Culture through Research and Innovation Training of Future PhDs in Ukraine. *International Journal of Education and Practice*, 7(4), 377–390. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.74.377.390>
13. Gura, T., Gura, O., & Chernikova, L. (2020). Research on metacognitive skills of software testers: a problem statement. *ICTERI 2020 Proceedings, II*. Retrieved from <http://ceur-ws.org/Vol-2732/20200607.pdf>
14. Holmes, K.J., & Wolff, P. (2010). Simulation from schematics: dorsal stream processing and the perception of implied motion. In R. Catrambone & S. Ohlsson (Eds.) *Proceedings of the 32nd annual conference of the cognitive science society. Cognitive Science Society*, 2704–2709.
15. Holmes, K.J., & Wolff, P. (2013). Spatial language and the psychological reality of schematization. *Cognitive Processing*, 14(2), 205–208. doi: 10.1007/s10339-013-0545-5
16. Kalinina, O., & Kalinina, N. (2019). Schematization methods of project thinking. *Journal of mechanics of continua and mathematical sciences. Inst mechanics continua & mathematical sciences*. doi: 10.26782/jmcms.2019.03.00050
17. Marshall, S.P. (2012). Schema-Based Problem Solving. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA : Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-1428-6_262
18. Paivio, A. (2014). Intelligence, dual coding theory, and the brain. *Intelligence* 47, 141–158. doi: 10.1016/j.intell.2014.09.002

References

1. Akopova, E.S., Glazunova, O.I., & Gromyko, Yu.V. (2020). Diagnosticheskaya metodika otsenki sposobnostey k proektirovaniyu deyatelnosti v gruppovoy rabote «Perimetr». [Diagnostic technique for assessing the ability to design activities in group work "Perimeter"]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 25(2), 5–18. doi: 10.17759/pse.2020250201 [in Russian].
2. Bohan, T.G., Alekseeva, L.F., Shabolovskaya, M.V., Moreva, S.A., & Kuznetsova, T.M. (2014). Resursyi i defitsityi psihologicheskoy gotovnosti k nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti. [Resources and deficiencies of psychological readiness for research activities]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 6(2), 198–208. Retrieved from http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml [in Russian].
3. Gromyko, Ju.V. (2018). K probleme sozdaniya obshhenarodnoj shkoly budushhego: sintez predmetnogo i proektnogo obrazovaniya. [On the problem of creating a public school of the future: the synthesis of subject and project education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 23(1), 93–105 [in Russian].
4. Hura, T.Ie. (2015). Skhemyzatsiya: resursy dlia rozvytku profesiinoho myslennia fakhivtsiv u systemi vyshchoi ta pisljadiplomnoi osvity. [Schematization: resources for the development of professional thinking of specialists in the system of higher and postgraduate education]. *Tekhnologii rozvytku intelektu – Technologies of intelligence development*, 1(9). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2015_1_9_9 [in Ukrainian].
5. Dubrovskij, V.Ja. (2011). *Ocherki po obshhej teorii dejatel'nosti [Essays on the general theory of activity]*. Moscow : NNF “Institut razvitija im. G.P. Shhedrovickogo” [in Russian].

6. Tjukov, A.A. (2007). *Shemy i shematizacija. [Schemes and schematization]*. Retrieved from <https://www.fondgp.ru/old/lib/conferences/2007/notes/5.html> [in Ukrainian].
7. Shadrikov, V.D., & Kurginjan, S.S. (2015). Parcial'nost' refleksii dejatel'nosti. [Partial reflection of activity]. *Akmeologiya – Acmeology*, 64(2), 68–83 [in Russian].
8. Shhedrovickij, G.P. (2014). *Orgupravlencheskoe myshlenie: ideologija, metodologija, tehnologija (kurs lekcij). [Organizational and managerial thinking: ideology, methodology, technology (course of lectures)]*. Moscow : Izd-vo Studii Artemija Lebedeva [in Russian].
9. Abbot-Smith, K., & Tomasello, M. (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition1. *The Linguistic Review*, 23(3), 275–290. doi: 10.1515/TLR.2006.011
10. Clark, J. (2016). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210. doi: 10.1007/BF01320076
11. Gura, O., & Gura, T. (2020). The study of practical psychologists' professional thinking: the authors' integrative and thinking-activity approach. *Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal «Dyректор shkoly, litseiu, himnazii». Spetsialnyi tematychnyi vypusk «Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia» – All-Ukrainian scientific-practical magazine "Director of school, lyceum, gymnasium". Special thematic issue "International Chelpanovsky psychological and pedagogical readings"*, 2(2), 130–142.
12. Gura, O., & Meniailo, V. (2019). Building a Project Culture through Research and Innovation Training of Future PhDs in Ukraine. *International Journal of Education and Practice*, 7(4), 377–390. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.74.377.390>
13. Gura, T., Gura, O., & Chernikova, L. (2020). Research on metacognitive skills of software testers: a problem statement. *ICTERI 2020 Proceedings, II*. Retrieved from <http://ceur-ws.org/Vol-2732/20200607.pdf>
14. Holmes, K.J., & Wolff, P. (2010). Simulation from schematics: dorsal stream processing and the perception of implied motion. In R. Catrambone & S. Ohlsson (Eds.) *Proceedings of the 32nd annual conference of the cognitive science society. Cognitive Science Society*, 2704–2709.
15. Holmes, K.J., & Wolff, P. (2013). Spatial language and the psychological reality of schematization. *Cognitive Processing*, 14(2), 205–208. doi: 10.1007/s10339-013-0545-5
16. Kalinina, O., & Kalinina, N. (2019). Schematization methods of project thinking. *Journal of mechanics of continua and mathematical sciences. Inst mechanics continua & mathematical sciences*. doi: 10.26782/jmcms.2019.03.00050
17. Marshall, S.P. (2012). Schema-Based Problem Solving. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA : Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-1428-6_262
18. Paivio, A. (2014). Intelligence, dual coding theory, and the brain. *Intelligence* 47, 141–158. doi: 10.1016/j.intell.2014.09.002

RESEARCH OF THE SCHEMATIZATION ABILITY OF PH. DS AS A MECHANISM OF THEIR PROFESSIONAL THINKING AND THOUGHT COMMUNICATION

Tetiana Gura

Doctor of Sciences in Psychology, Professor,
vice-rector for research and international work

Communal institution «Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of
Zaporizhzhya Regional Council

57-A, Independent Ukraine Str., Zaporizhzhya, Ukraine, 69035
tatianagural6@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4869-1360>

Oleksandr Gura,

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,
vice-rector for educational and scientific-pedagogical work
Zaporizhzhya National University,

66, Zhukovsky Str., Zaporizhzhya, Ukraine, 69600
guru.olexandr@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-6720-2481>

Abstract

The article is devoted to the study of the schematization ability of candidates for the degree of Doctor of Philosophy (Ph.D.) as a mechanism of their professional thinking and thought communication. It gives an analysis of the main provisions of modern psychological science on understanding the essence of schematization as a tool of professional thinking and thought communication, and the ability of schematization as a leading professional quality of a scientist which should be formed at the stage of his professional training. *Research methods:* theoretical (analysis: theoretical, terminological; generalization, systematization, classification); empirical (diagnostic methods adapted to research tasks: survey, testing, self-assessment); mathematical statistics (method of averages, correlation analysis using IBM SPSS Statistics v.23).

According to the results of an empirical research, most Ph.D. candidates who took part in the diagnosis have insufficient knowledge (at the level of intuitive knowledge) about the essence of schemes, awareness of their place among other methods of visualization, as well as types and principles of construction, which makes it impossible to characterize their ability to schematize as conscious, reflected. Moreover, most candidates for the degree of Doctor of Philosophy have an insufficient level of the ability to schematize both objects and processes, violate their generic organization, the existing rules of symbolic, graphic presentation. On the other hand, they assess the level of development of their own skills mainly at intermediate and high levels and every third of them has a low level of individual relevance of partial reflection of activities, which provides understanding, evaluation of their thinking process and communication. It is established that the urgent task of domestic higher education is the purposeful development of the ability of schematization in candidates for the degree of Doctor of Philosophy, which can be provided by the implementation in the content of educational and scientific programs such principles as: awareness of the essence of schematization, integration into existing experience. and mental activity, the gradual complication of the constructed schemes, the unity of constructs, the convolution of information, the stages of the schematic movement.

Keywords: schematization, scheme, mental activity, candidates for the degree of Doctor of Philosophy (Ph.D.), scientific activity.

Подано 10.12.2020

Рекомендовано до друку 21.12.2020

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА САМОСТІЙНОСТІ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Любов Долинська

кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

Lbvdolinska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1817-1102>

Дар'я Поліщук

аспірантка кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

daria_polishchuk@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6400-624X>

Анотація

В статті обґрунтовується актуальність і доцільність дослідження феномена самостійності сучасних підлітків. Зазначено, що досліджуване поняття є багатокомпонентним утворенням, а, відтак, у його структурі виокремлено 4 компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінковий та емоційний. Статтю присвячено вивченню когнітивного компонента феномена самостійності сучасних підлітків. *Метою* дослідження є визначення рівня розвитку когнітивного компонента через його складові – креативність, яка характеризує бажання людини генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя, а також невпинно шукати можливості для розвитку, та рефлексивність, завдяки якій підліток спроможний усвідомити результати власних дій і вчинків, підбити підсумки та, за необхідності, скорегувати свої дії в правильне русло. В теоретичній частині подано аналіз основних підходів зарубіжних та вітчизняних вчених до проблеми розвитку когнітивного компонента феномена самостійності в сучасній психології. Емпірично визначено особливості розвитку показників когнітивного компоненту креативності сучасних підлітків, зокрема прояву допитливості, уяви, складності вирішуваних завдань і схильності до ризику. Виявлено переважання середнього рівня уяви, складності вирішуваних завдань, схильності до ризику, компонент допитливості займає рівень вище середнього в досліджуваних, що є віковою характеристикою підлітків. Досліджено і проаналізовано рівень розвитку рефлексивності сучасних підлітків. Визначено переважання низького (який характеризується труднощами у плануванні своєї діяльності, відсутністю здатності до аналізу своїх помилок, неможливістю використовувати здобутий досвід у вирішенні складних ситуацій, труднощами у регулюванні власної поведінки) та середнього рівня розвитку рефлексивності (ознаками якого є здатність до планування своїх дій та їх аналіз, а також аналіз учинків інших людей, проте рефлексивні процеси мають нерегулярний характер, а рефлексивний аналіз є поверховим). Обґрунтовано значущість креативності та рефлексивності, як показників когнітивного компонента креативності в загальній структурі самостійності, та її розвитку впродовж підліткового віку.

Ключові слова: когнітивний компонент, самостійність, саморегуляція, креативність, уява, інтелект, рефлексія, підліток.

Вступ

В системі сучасної психологічної науки визначено роль самостійності як особистісної якості, як показника індивідуальності. Особистісна самостійність є важливим засобом соціалізації, яка проявляється в здатності ставити та реалізовувати цілі, корегувати їх за необхідності, оцінювати ризики та свої можливості у ставленні до інших людей та обставин дійсності. Феномен самостійності є певним інтегратором, що містить незалежність, автономність, самобутність особистості.

Згідно досліджень вікової психології, суттєвого розвитку самостійність зазнає у підлітковий період. Саме в підлітковому віці виникає так зване «почуття дорослості», яке виявляється в загостренні вимог до близьких, потребі прислухатися до їх думки і сприймати їх як рівних, вимагаючи для себе однакових прав з дорослими. Оскільки не кожна доросла людина спроможна аналізувати свій життєвий досвід і не повторювати помилок, прогнозувати розвиток подій, мати здатність і готовність приймати рішення, то, аналізуючи розвиток особистості підлітка, можна стверджувати, що саме в межах досліджуваного вікового періоду формується мислення автономної і самостійної людини, яке визначає подальший розвиток особистості.

За визначенням Е.Ю. Алієвої (Алієва, 2017), феномен самостійності є інтегрованою якістю особистості, яка проявляється в ініціативності, критичності, почутті особистісної відповідальності, адекватній самооцінці, рішучості, сміливості, наполегливості, здатності до ризику, емоційній стійкості тощо. Цей перелік засвідчує, що досліджуваний феномен є багатокомпонентним утворенням. В нашому дослідженні ми приймаємо підхід Е.Ю. Алієвої щодо чотирикомпонентної структури самостійності, а саме: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційний і поведінковий компоненти.

Статтю присвячено емпіричному вивченню когнітивного компонента самостійності, який презентований креативністю – якістю, що дозволяє людині аналізувати та знаходити різні шляхи вирішення проблеми та рефлексивністю, що відповідає за аналіз власних вчинків та дій і усвідомлення необхідності їх корекції (Алієва, 2017).

В межах теми нашої статті зупинимося на наявних психологічних дослідженнях когнітивного аспекту феномена самостійності. В зарубіжних дослідженнях цей аспект проблеми зацікавив німецьких вчених. Зокрема психолог Е. Дрішнер розглядає самостійність як найвищу перспективну ціль виховання, в процесі якої особистість «виводиться» із зони незрілості, стає більш незалежною і розширює можливості життя, керуючись при цьому власним розумом (Drieschner, 2007). Дослідники (Suprinovič, Schneck & Kay, 2016; Manske & Scheffelmeier, 2015) схвилювані тим фактом, що останнім часом самостійність все частіше припиняє свій розвиток на ранніх стадіях розвитку особистості. Згідно з останніми дослідженнями, більше 40% дорослих людей не виявляють ознак самостійності в суспільній поведінці та в роботі, яка вимагає прийняття відповідальних рішень. Вони віддають перевагу роботі під чітким керівництвом наставника, який вказує, що робити і як, або ж взагалі обирають безробіття через острах покладатися на власний інтелектуальний потенціал і набувати досвід вирішення проблемних питань.

Зазначене зумовлює необхідність пошуку шляхів більш інтенсивного розвитку самостійності особистості в період її розвитку з урахуванням вікових особливостей дитини.

Взаємозв'язок розвитку самостійності з інтелектом також простежується в працях І.С. Кона (Кон, 1992). Вчений дотримується думки, що зростання самостійності залежить від рівня розвитку самосвідомості молодого людини, усвідомлення стійкості образу «Я», що

неодмінно пов'язано з рівнем розвитку інтелекту. На думку дослідника, поняття «самостійність» містить три взаємопов'язані якості: незалежність, як здатність самому приймати рішення, не потребуючи підказки; відповідальність, бути готовим відповідати за наслідки своїх вчинків; впевненість у соціальній можливості і моральній правильності такої поведінки. І.С. Кон розглядає індивідуально-психологічні передумови самостійності як досить стійкі, але, водночас підкреслює, що вони не є незмінними. Він зауважує, що на основі досліджень про те, що ранній вік дитини має велике значення в розвитку і становленні особистості, були помилково зроблені висновки, що ранній вік дитини раз і назавжди визначає якості дорослої людини. Насправді, на думку дослідника, в дитинстві закладаються лише передумови і можливості майбутнього розвитку, а наскільки вони зможуть реалізуватися – залежить від подальшого життєвого досвіду й оточення. Вчений відзначає, що для виховання самостійності потрібен гнучкий баланс прав і обов'язків дитини. Жорстка дисципліна, яка не передбачає індивідуальних варіацій, так само протипоказана їй, як і аморфна вседозволеність і теплична атмосфера, в якій не може виховуватися сильна воля. Самостійність формується всім стилем життя, який спонукає особистість з раннього дитинства здійснювати вчинки і брати за них відповідальність. І хоча, на думку І.С. Кона, самостійні люди постійно збурюють чий-небудь спокій, без людської самостійності є неможливим розвиток суспільства, адже «спиратися можна лише на те, що чинить супротив» (Кон, 1992: 271).

Вчені Г. Крайг і Д. Бокум (Крайг & Бокум, 2005) також відстежували зв'язки між рівнем розвитку самостійності та інтелекту. Дослідники встановили, що люди середнього і старшого віку, робота яких пов'язана з прийняттям самостійних рішень, виявленням ініціативи та вирішенням складних завдань, демонструють високі інтелектуальні здібності.

Вчений О.К. Осницький (Осницький, 2010), досліджуючи особистісні якості, які визначають рівень розвитку самостійності, виявив, що загалом рівень сформованості структурно-компонентних вмінь саморегуляції (пов'язаних із визначенням цілі, моделюванням умов, програмуванням дій, оцінкою результатів і їх корекцією) в учнів з високою і середньою успішністю значно вище, ніж в учнів з низькою успішністю. Дослідження, проведені О.К. Осницьким, свідчать про значні відмінності у розвитку самостійності та саморегуляції групи дітей з низьким рівнем розумового розвитку від інших учнів. Ці підлітки мають більш низькі показники саморегуляції загалом, сформованості структурно-компонентних вмінь, а також рівня пізнавальної активності.

На думку дослідника С.Г. Касвінова (Касвінов, 2013), достатньо високий рівень складності завдань, які вирішуються підлітками, є вагомим фактором, що сприяє розвитку самостійності (саморегуляції). Розвиток самостійності відбувається під впливом середовища, передусім – навчання (виховання), що здійснюється в зоні найближчого розвитку.

Узагальнення досліджень когнітивної сторони феномена самостійності дозволяє зробити висновок, що самостійна людина має, як правило, більш високий інтелектуальний рівень розвитку, що допомагає їй при вирішенні складних життєвих завдань покладатися на власні сили; вона не боїться проявляти креативність, висувати нові ідеї та адекватно реагує на об'єктивну критику, оскільки вміє проаналізувати свої вчинки та дії.

Це дозволяє нам розглядати когнітивний компонент самостійності підлітків, як такий, що містить особистісні прояви як показники – креативність і рефлексію. За нашим припущенням, саме ці показники когнітивного компоненту є провідними у розвитку самостійності, оскільки креативність необхідна людині для генерування нових ідей та

втілення їх у життя, створення нових можливостей для розвитку і руху вперед, а завдяки рефлексії підліток може усвідомити результати власної діяльності, підвести підсумки і, відповідно, скорегувати її на правильний шлях.

Мета дослідження: емпірично вивчити психологічні особливості розвитку когнітивного компонента самостійності підлітків. Часткова робоча гіпотеза нашого дослідження полягала в наявності прямого взаємозв'язку між розвитком когнітивного компонента і рівнем розвитку самостійності підлітків загалом. **Завдання** дослідження: 1) підібрати пакет діагностичних методик для вивчення когнітивного компонента самостійності підлітків; 2) виявити особливості прояву креативності підлітків; 3) дослідити сформованість рефлексивності підлітків.

Методи дослідження

Для досягнення мети нашої дослідницької роботи застосовувалися діагностичні та статистичні методи. Для дослідження особливостей розвитку креативності, як показника когнітивного компонента, самостійності підлітків використовувалася методика «Діагностика особистісної креативності» О.Є. Тунік (Тунік, 2002), яка дозволяє виокремити 4 складові творчої особистості: допитливість, уява, складність і схильність до ризику та визначити 5 рівнів розвитку креативності: низький, понижений, середній, підвищений і високий. Для діагностики рефлексивності застосовувалася «Методика рефлексивності» А.В. Карпова (Карпов, 2003), яка дозволяє схарактеризувати 3 рівні розвитку досліджуваного феномена: низький, середній та високий.

Дослідження проводилося в закладах загальної середньої освіти № 215 і № 281 м. Києва. Загальна вибірка досліджуваних складала 296 осіб, серед яких 137 дівчаток і 159 хлопців, учнів 6-9 класів.

Етапи емпіричного дослідження:

1. Аналіз досліджень когнітивного компонента самостійності, обґрунтування його показників і підбір діагностичних методик з метою їх емпіричного вивчення.
2. Емпіричне вивчення особливостей прояву креативності та рефлексивності, як показників когнітивного компонента самостійності.
3. Кількісний та якісний аналіз одержаних даних щодо особливостей розвитку когнітивного компонента самостійності.

Результати та дискусії

Отже, після проведення емпіричного дослідження з розвитку креативності підлітків, нами були отримані кількісні дані, які подано на рис. 1. Згідно з рисунком, можемо констатувати таке: низький рівень креативності властивий 10,47%, понижений рівень – 19,93%, середній рівень характеризується найвищими показниками – 37,17%, підвищений рівень мають 31,08% досліджених, а високий посідають лише 1,35% підлітків.

Подані на рис. 1 дані свідчать про те, що у підлітків переважає середній рівень розвитку креативності. Це може бути свідченням того, що сучасні підлітки не мають високої потреби генерувати ідеї, створювати нове, в них занижена потреба у пізнанні, а у шкільному навчанні переважає репродуктивний спосіб відтворення навчального матеріалу. Проте, найбільше турбує той факт, що більше третини підлітків мають низький та понижений рівні розвитку креативності, які характеризуються відсутністю зацікавленості у пізнанні й пошуку

нових шляхів мислення, слабкою увагою, небажанням вивчати твори мистецтва і розширювати власне світобачення.

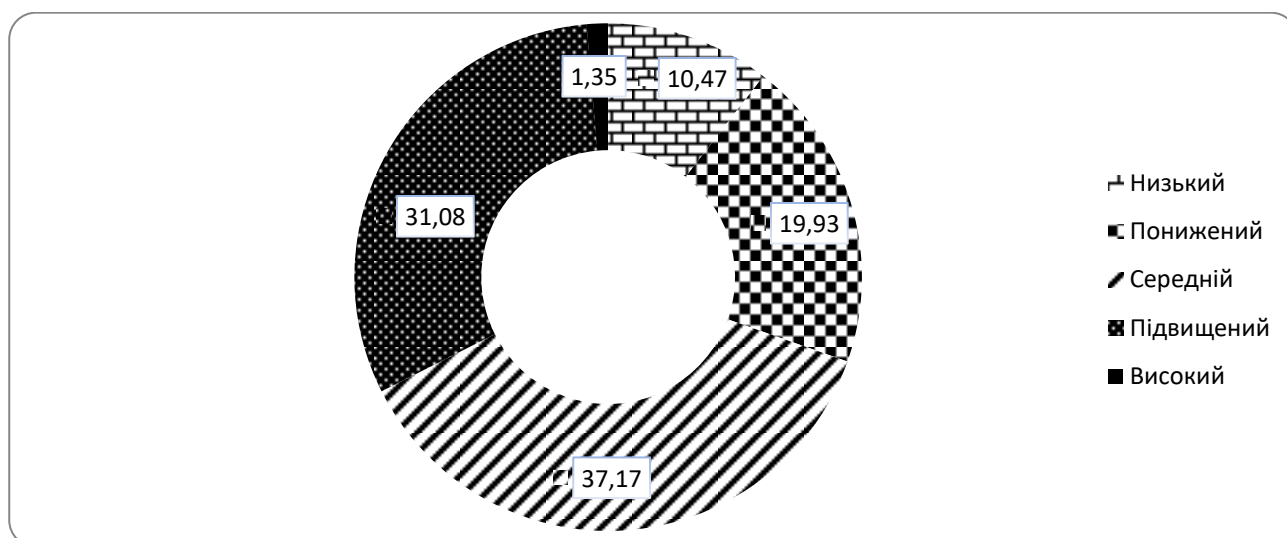


Рис. 1. Кількісні показники рівнів розвитку особистісної креативності сучасних підлітків (у %)

Для того, щоб зрозуміти отримані дані, розглянемо розвиток креативності за її складовими (табл. 1), які визначено за методикою О.Є. Тунік.

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів розвитку складових креативності (у %)

Складові креативності	Рівні				
	Низький	Занижений	Середній	Підвищений	Високий
Допитливість	5,07	8,45	30,4	36,15	19,93
Уява	6,76	17,23	40,88	29,73	5,4
Ризик	3,72	16,55	37,84	36,15	5,74
Складність	7,43	23,65	44,59	23,99	0,34

Допитливість, як складова креативності, означає бажання зрозуміти світ, дізнатись нову інформацію про довкілля. Допитливі люди з легкістю сприймають нові ідеї, мають високу мотивацію до досягнень, а також високий інтелектуальний рівень, оскільки ступінь нашої допитливості неодмінно пов'язаний з нашими знаннями. Підтвердженням цих суджень є висловлювання вченого П. Бірі про те, що «навчання починається з допитливості» (Bieri, 2017: 8). У своїй книзі «Як бути освіченою людиною» вчений досліджує питання впливу різноманітних факторів на процес навчання. Одним з провідних автор вважає допитливість і наголошує на тому, що навчання є двостороннім процесом – спочатку ми зацікавлюємося світом і пізнаємо його, а потім дізнаємося як вчитися.

Аналізуючи рівень розвитку підліткової допитливості, ми дійшли висновку, що вказаний компонент креативності перебуває в найвищому діапазоні на середньому (30,4%) та підвищеному рівнях (36,15%). Низький рівень притаманний 5,07% підлітків, занижений мають 8,45% досліджуваних, а високого рівня допитливості сягають 19,93% досліджуваних підлітків. Достатньо хороші показники, на нашу думку, порівняно із загальними показниками креативності, зумовлені активізацією зацікавленості підлітків різноманітними

аспектами життя – минуле і майбутнє, життя і смерть, соціальні та екологічні теми, дружні стосунки тощо.

Наступним компонентом креативності є *уява*. Вплив уяви на розвиток особистості доведено багатьма дослідженнями і це є незаперечним фактом. Уява сприяє розвитку інтелекту, є основою пізнавальної діяльності та виховання творчої особистості, сприяє саморозкриттю і особистісному самовдосконаленню. В своїй уяві підліток вибудовує образ свого майбутнього дорослого життя, створює певні моделі поведінки, вчиться вирішувати різноманітні ситуації тощо. А допомагає йому в цьому, на думку дослідниці Дж. Бланд, ніщо інше, як читання. Оскільки, читаючи, ми не лише отримуємо задоволення, а ще й вчимося вирішувати складні і нестандартні задачі, навчаємось міжособистісним комунікаціям, а наша уява активно працює над створенням образу. Отже, за Дж. Бланд, «задоволення від читання тісно пов'язано із задоволенням від створення» (Bland, 2013: 160).

Згідно даних табл. 1, найвищими показниками характеризується середній рівень розвитку уяви у підлітків (40,88%), наступний за ним – підвищений рівень, показники якого сягають 29,73%. І хоча високого рівня розвитку сягають лише 5,4%, можна констатувати загалом хороші показники. Низький рівень розвитку притаманний лише 6,76% підліткам, і ця група дітей вимагає окремого вивчення, оскільки слабка уява викликає труднощі у вирішенні мисленневих задач, які вимагають вміння відобразити в своїй уяві конкретні ситуації. Низький рівень розвитку уяви призводить до неможливості проводити різностороннє в емоційному плані життя.

Наступна складова креативності – це *складність вирішуваних завдань*. Означеною категорією вимірюється зацікавленість досліджуваного в складних речах та ідеях, такий підліток любить вивчати сутність речей без сторонньої допомоги, наполегливий у досягненні цілі. Іншими словами дана характеристика може показати, наскільки підліток вірить в себе. Як бачимо з табл.1, переважна більшість підлітків (44,59%) посідають середній рівень у в категорії складності вирішуваних завдань. Занижений та підвищений рівень складності вирішуваних завдань обирають майже по чверті всіх підлітків (23,65% та 23,99% відповідно). Низький рівень складності притаманний 7,43% досліджуваних, а от високий рівень обирають лише 0,34% підлітків. Одержані результати свідчать про те, що частина підлітків не завжди готова обирати та вирішувати складні життєві завдання, не мають великого бажання долати перешкоди для досягнення своєї мети. За нашим припущенням, позитивні результати з підвищення рівня цієї складової могла б дати робота з такими чинниками, як самооцінка та рівень домагань.

Наступним компонентом креативності є така якість, як *схильність до ризику*. Дослідник Т. Кюльман (Kühlman, 2009) переконаний, що схильність до ризику формується під впливом культурного середовища, в якому проживає індивід. І хоча цей вплив не є очевидним, проте культура формує наше сприймання, думки і почуття. Дані табл.1 свідчать про розвиток схильності до ризику в сучасних підлітків. Як бачимо, низький рівень ризику є характерним для 3,72% підлітків; занижений рівень властивий 16,55%; середній рівень досягає найвищих позначок на рівні 37,84%; підвищений зупиняється на позначці у 36,15%; високий охоплює 5,74% підлітків. Сумарний відсоток трьох останніх рівнів (79,73%) свідчить про схильність підлітків до ризику, який є вагомим чинником у розвитку особистості підлітків, оскільки, ризикуючи, вони перевіряють межі власних можливостей, випробовують свої інтелектуальні сили, утверджують моральні якості тощо.

Отже, аналізуючи рівень розвитку компонентів креативності, можемо констатувати, що досліджуваний феномен розвинений у сучасних підлітків за трьома з чотирьох категорій на середньому рівні і лише категорія допитливості сягає свого найвищого значення на підвищеному рівні. Це означає, що підлітки прагнуть до самостійності та мають певну гнучкість мислення, проте в них виникають труднощі з продукуванням ідей, які суттєво відрізняються від загальноприйнятих у соціумі, а також з удосконаленням довкілля та себе як особистості.

Оскільки у дослідженні взяли участь учні 6-9 класів, то це дало можливість відстежити розвиток компонентів креативності впродовж підлітковості (таб. 2).

Таблиця 2

Динамічні показники розвитку допитливості підлітків (у %)

Рівень розвитку	Клас			
	6	7	8	9
Низький	4,71	8,64	3,16	2,86
Занижений	10,58	6,17	4,21	20
Середній	32,94	25,93	31,58	31,43
Підвищений	30,59	39,51	42,1	25,71
Високий	21,18	19,75	18,95	20

Якщо відстежити динаміку розвитку підліткової допитливості (табл. 2), то можна побачити, що середній рівень розвитку допитливості впродовж цього періоду знижується з 32,94% до 31,43%; підвищений рівень розвитку допитливості знижується з 30,59% до 25,71%; високий рівень розвитку даної якості також знижується з 21,18% до 20%. Проте збільшується майже на 10% занижений рівень розвитку допитливості (з 10,58% у 6 класі до 20% у 9 класі). Наведені дані викликають занепокоєння, оскільки чітко простежується спад підліткової допитливості. З одного боку, зрозуміло, що дитина підліткового віку певною мірою вже задовольнила свої запити на дослідження цього світу та «наситилась» знаннями, а з іншого – це може бути проявом апатії й відсутності психологічного благополуччя.

Таблиця 3

Динамічні показники розвитку уяви підлітків (у %)

Рівень розвитку	Клас			
	6	7	8	9
Низький	8,14	7,5	3,19	11,11
Занижений	16,28	11,25	20,21	25
Середній	39,53	46,25	37,24	41,67
Підвищений	24,42	31,25	36,17	22,22
Високий	11,63	3,75	3,19	0

Аналізуючи розвиток уяви впродовж підлітковості (табл. 3), можемо констатувати таке: низький рівень розвитку уяви збільшується з 8,14% до 11,11%; занижений рівень розвитку збільшується з 16,28% до 25%; середній рівень розвитку збільшується з 39,53% до 41,67%. Знижується підвищений рівень розвитку з 24,42% до 22,22%, а також високий рівень розвитку уяви з 11,63% до 0%. Певний рівень зниження розвитку уяви впродовж навчання у школі є характерним, за даними психології, для дітей шкільного віку. Це пояснюється впливом навчального процесу, а саме насиченістю конкретних завдань для вирішення, при

чому часу для фантазування стає дедалі менше. Проте наше занепокоєння викликає той факт, що на кінець 9 класу жоден з підлітків не має високого рівня розвитку уяви. Це може свідчити про звуження творчих можливостей шкільного навчання, надмірне шкільне навантаження, виснаження організму, що, в свою чергу, може зумовити гальмування загального особистісного зростання молоді людини.

Таблиця 4

Динамічні показники рівня складності вирішуваних завдань підлітків (у %)

Рівень розвитку	Клас			
	6	7	8	9
Низький	4,65	4,94	8,42	17,65
Занижений	32,56	25,93	15,79	17,65
Середній	50	41,97	45,26	35,29
Підвищений	11,63	27,16	30,53	29,41
Високий	1,16	0	0	0

Аналізуючи прояви рівня складності завдань (проблем) для вирішення в динаміці, можемо зробити такі висновки (табл. 4): впродовж періоду підлітковості значно зростає низький рівень цієї якості з 4,65% у 6 класі до 17,65% у 9 класі. Це означає, що 9-класники, стикаючись упродовж підліткового віку з різними складними ситуаціями, намагаються уникати їх. Занижений рівень знижується з 32,56% у 6 класі до 17,65% у 9 класі. Це може означати, що 14,91% підлітків здобули впевненість у своїх силах і більше не обирають для себе занижені норми. Середній рівень складності завдань для вирішення знижується впродовж періоду підлітковості на 14,71%, а підвищений – навпаки зростає на 17,78%. Це може свідчити про те, що підлітки, які перебували на середньому рівні, переконані у власних можливостях і налаштовані більш рішуче, ніж на початку підліткового віку. Проте високий рівень складності проблем для вирішення властивий лише 1,16% підлітків 6-го класу. Надалі спостерігаємо абсолютну відмову підлітків від обрання складних завдань для вирішення, що засвідчує необхідність розвитку в підлітків рівня домагань.

Таблиця 5

Динамічні показники рівня ризику підлітків (у %)

Рівень розвитку	Клас			
	6	7	8	9
Низький	2,3	4,88	2,17	8,57
Занижений	25,29	10,98	15,22	11,43
Середній	40,23	39,02	38,04	28,57
Підвищений	28,74	37,8	36,96	48,57
Високий	3,44	7,32	7,61	2,86

Досліджуючи розвиток схильності до ризику в динаміці, ми отримали такі результати (табл. 5): низький рівень підвищується впродовж періоду підлітковості на 6,27%; занижений рівень знижується на 13,86%, а середній – на 11,66%; підвищений рівень зростає на 19,83%, а високий дещо знижується – на 0,58%. Це означає, що до кінця підліткового віку в дітей значно підвищується схильність до ризику. Це може бути, як усвідомлення відокремлення від дорослих і бажання самостійно переживати гострі відчуття, що не завжди є безпечним у соціальному плані, а також слугувати мірою пізнавальних потреб підлітка.

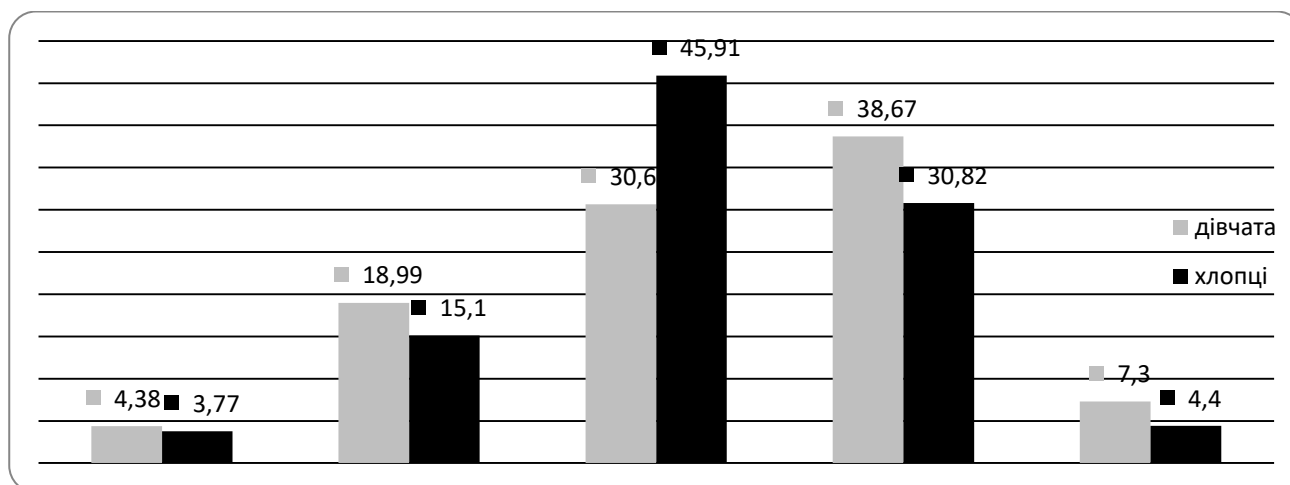


Рис. 2. Статеві відмінності схильності до ризику в підлітків (у %)

Аналізуючи статеві особливості схильності до ризику сучасних підлітків (рис. 2), ми дійшли до висновку, що дівчата випереджають хлопців на таких рівнях, як підвищений (на 7,85%) та високий (на 2,9%). Отже, на противагу суспільній думці про те, що хлопці є більш ризиковими, виявилось, що дівчата більш схильні ставити перед собою високі цілі та намагаться їх досягнути, відстоювати свої ідеї, не зважаючи на реакцію інших, а також надають перевагу ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде.

Складовою когнітивного компонента самостійності ми виокремили також здатність до рефлексивності, як спроможність людини осмислити та проаналізувати власні відчуття або дії за допомогою порівняння власного «Я» з іншими особистостями чи подіями. Рефлексивна людина перед тим, як діяти, розглядає гіпотези, осмислено приймає рішення, враховуючи його різноманітні варіанти.

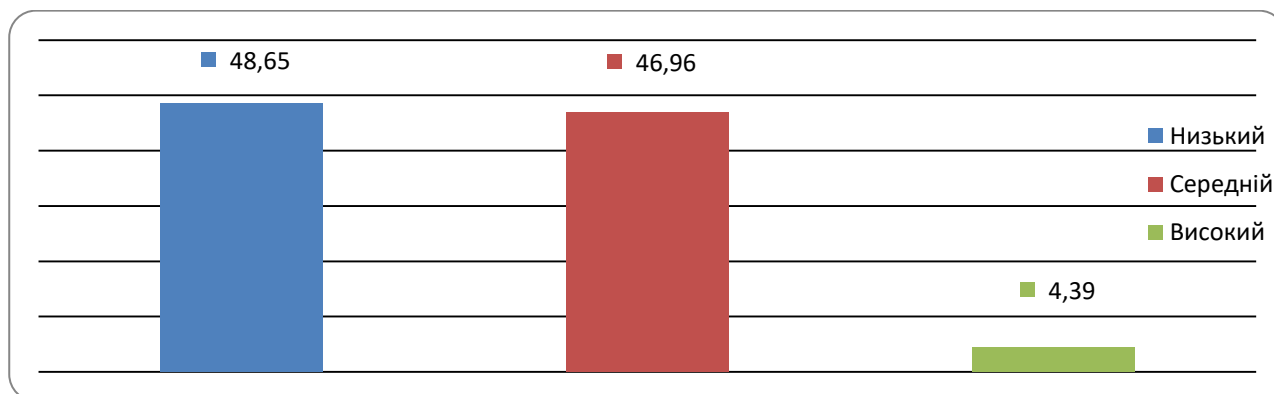


Рис. 3. Кількісні показники розвитку рівня рефлексивності сучасних підлітків (у %)

За результатами проведеного дослідження (див. рис. 3) найвищі точки розвитку рефлексивності підлітків спостерігаються на низькому (48,65%) і середньому (46,96%) рівнях. Високого рівня розвитку рефлексивності досягли лише 4,39% підлітків. Виявлені дані свідчать про те, що переважна частина підлітків не спроможна осмислити та проаналізувати власні почуття і дії, а також має значні труднощі з усвідомленням своїх позитивних і негативних якостей та яким чином вони можуть впливати на власні стосунки з людьми, які їх оточують. Зважаючи на значущість рефлексивності не лише, як показника когнітивного компонента самостійності, а й як механізму особистісного зростання, одержані дані

викликають занепокоєння та зумовлюють потребу виявлення особливостей розвитку інших складових самостійності підлітків.

Висновки

Отже, вивчення когнітивного компонента самостійності уможливило такі висновки:

1. Когнітивна складова в структурі самостійності особистості характеризується такими показниками, як креативність (що характеризується оригінальністю та гнучкістю мислення, вмінням і бажанням підлітка генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя, шукати можливості для саморозвитку) та рефлексивність (що означає вміння підлітка усвідомлювати результати власних дій і вчинків та на їх основі робити висновки задля уникнення помилок в майбутньому, та вміння аналізувати поведінку інших).

2. Складові креативності (допитливість, уява, схильність до ризику, складність завдань для вирішення) характеризуються середнім рівнем розвитку (окрім допитливості, що перебуває на підвищеному рівні розвитку). Це свідчить про те, що сучасні підлітки прагнуть пізнавати цей світ, проте недостатній рівень розвитку уяви, страх ризикувати та відмова від вирішення складних завдань через власну невпевненість не дають їм змоги реалізувати жагу до відкриттів, творчості й самоактуалізації власної особистості.

3. Підліткова здатність до рефлексивності характеризується низькими і середніми показниками, що також гальмує розвиток когнітивного компонента самостійності, оскільки підлітки не спроможні виявляти власні почуття та формулювати думки, аналізувати свої дії та вчинки. Отже, простежується низька здатність до аналізу свого внутрішнього світу і зовнішнього прояву в ньому, тобто усвідомлення себе в системі соціальних норм і суспільних стосунків.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в проведенні аналізу розвитку мотиваційно-ціннісного, емоційного й поведінкового компонентів та дослідженні їхнього взаємозв'язку з феноменом самостійності.

Література

1. Алієва, Е.Ю. (2017). Психологічні чинники формування у студентів здатності до самостійного життєвого вибору. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
2. Карпов, А.В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 5, 45–56.
3. Касвинов, С.Г. (2013). *Система Выготского. Обучение и развитие детей и подростков*. Харьков : Райдер.
4. Кон, И.С. (1992). Психология самостоятельности. *Педагогика здоровья*, 268–273.
5. Крайг, Г., & Бокум, Д. (2005). *Психология развития*. Санкт-Петербург : Питер.
6. Осницкий, А.К. (2010). *Психологические механизмы самостоятельности*. Москва : Обнинск: ИГ–СОЦИН.
7. Туник, Е.Е. (2002). Диагностика личностной креативности. Н.П. Фетискин, В.В. Козлов & Г.М. Мануйлов (Ред.), *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп* (с. 59–64). Москва : Изд-во Института психотерапии.
8. Bieri, P. (2017). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* München/Grünwald : Verlag Komplet Media GmbH.
9. Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment: children and teenagers*. London : Bloomsbury Academic.

10. Drieschner, E. (2007). *Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden : GWV Fachverlage GmbH.
11. Manske, A., & Scheffelmeier, T. (2015). *Werkverträge, Leiharbeit, Solo-Selbstständigkeit: Eine Bestandsaufnahme*. Düsseldorf : Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI).
12. Suprinovič, O., Schneck, St., & Kay, R. (2016). Einmal Unternehmer, immer Unternehmer? Selbstständigkeit im Erwerbsverlauf. *IfM-Materialien*, 248.
13. Torsten, Kühlman, M., & Haas, Hans-Dieter (2009). *Internationales Risikomanagement: Auslandserfolg durch grenzüberschreitende Netzwerke*. München : De Gruyter Oldenbourg.

References

1. Aliieva, E.Iu. (2017). Psyholohichni chynnyky formuvannia u studentiv zdatnosti do samostiinoho zhyttievoho vyboru [Psychological factors of formation of students' ability to make independent life choices]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Karpov, A.V. (2003). Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and methods of its diagnosis]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*, 5, 45–56 [in Russian].
3. Kasvinov, S.G. (2013). *Sistema Vygotskogo. Obuchenie i razvitie detej i podroستkov [Vygotsky's system. Education and development of children and adolescents]*. Har'kov : Rajder [in Russian].
4. Kon, I.S. (1992). Psihologija samostojatel'nosti [Psychology of independence]. *Pedagogika zdorov'ja – Health pedagogy*, 268–273 [in Russian].
5. Krajg, G., & Bokum, D. (2005). *Psihologija razvitija [Developmental psychology]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
6. Osnickij, A.K. (2010). *Psihologicheskie mehanizmy samostojatel'nosti [Psychological mechanisms of independence]*. Moscow : Obninsk: IG–SOCIN [in Russian].
7. Tunik, E.E. (2002). Diagnostika lichnostnoj kreativnosti. [Diagnosis of personal creativity]. In N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov & G.M. Manuylov (Eds.), *Sotsialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyih grupp – Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups* (p. 59–64). Moscow : Izd-vo Instituta psihoterapii [in Russian].
8. Bieri, P. (2017). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* München/Grünwald : Verlag Komplet Media GmbH.
9. Bland, J. (2013). *Children's literature and learner empowerment: children and teenagers*. London : Bloomsbury Academic.
10. Drieschner, E. (2007). *Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden : GWV Fachverlage GmbH.
11. Manske, A. & Scheffelmeier, T. (2015). *Werkverträge, Leiharbeit, Solo-Selbstständigkeit: Eine Bestandsaufnahme*. Düsseldorf : Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI).
12. Suprinovič, O., Schneck, St. & Kay, R. (2016). Einmal Unternehmer, immer Unternehmer? Selbstständigkeit im Erwerbsverlauf. *IfM-Materialien*, 248.
13. Torsten, Kühlman, M., & Haas, Hans-Dieter (2009). *Internationales Risikomanagement: Auslandserfolg durch grenzüberschreitende Netzwerke*. München : De Gruyter Oldenbourg.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE COMPONENT OF INDEPENDENCE OF MODERN ADOLESCENTS

Liubov Dolynska

Ph.D in Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Ukraine, Kyiv, 01601

Lbvdolinska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1817-1102>

Daria Polishchuk

Postgraduate student of the Department of Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Ukraine, Kyiv, 01601

daria_polishchuk@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6400-624X>

Abstract

The article substantiates the relevance and feasibility of studying the phenomenon of independence of modern adolescents. It is noted that the studied concept is a multicomponent formation, and, therefore, in its structure there are 4 components: cognitive, motivational-value, behavioral and emotional. This article is devoted to the study of the cognitive component of the phenomenon of independence of modern adolescents. The aim of the study is to determine the level of development of the cognitive component through its components – creativity, which characterizes a person's desire to generate new ideas and put them into practice, as well as constantly looking for opportunities for development and reflexivity, thanks to which the adolescent is able to realize the results of their own actions and deeds, summarize and, if necessary, adjust their actions in the right direction. The theoretical part presents an analysis of the main approaches of foreign and domestic scientists to the problem of development of the cognitive component of the phenomenon of independence in modern psychology. The peculiarities of the development of indicators of the cognitive component of creativity of modern adolescents are empirically determined, in particular, the peculiarities of curiosity, imagination, complexity of tasks and risk appetite are studied. The predominance of the average level of imagination, the complexity of the tasks, the propensity to risk, the component of curiosity is in the surveyed adolescents is above average, which is the age characteristic of adolescents. The level of development of reflexivity of modern teenagers is investigated and analyzed. The predominance of a low (which is characterized by difficulties in planning their activities, lack of ability to analyze their own mistakes, inability to use experience in solving difficult situations, difficulties in regulating their own behavior) and medium level of reflexivity (characterized by the ability to plan their actions and their analysis, as well as analysis of other people's actions, but reflexive processes are irregular, and reflexive analysis is superficial).

The significance of creativity and reflexivity as indicators of the cognitive component of creativity in the general structure of independence and its development during adolescence is substantiated.

Keywords: cognitive component, independence, self-regulation, creativity, imagination, intelligence, reflection, teenager.

Подано 08.12.2020

Рекомендовано до друку 22.12.2020

ФЕНОМЕН БАТЬКІВСЬКОГО ВИГОРАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Ірина Збродська

аспірантка кафедри психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

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

i.h.zbrodska@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-3462-0980>

Анотація

У статті висвітлюється досить малодосліджений у вітчизняній науці феномен батьківського вигорання. Зазвичай, феномен емоційного вигорання вивчається у професійній сфері, особливо в професіях, які належать до сфери «людина-людина», однак було виявлено, що він може розвиватися і в інших сферах, зокрема батьківстві. Хоча батьківство не розглядається як професійна діяльність, проте вимоги суспільства та виклики, які ставляться перед батьками щодо їх обов'язків, є вкрай високими, зростають кожного дня і до багатьох з них батьки не готові. Погіршується рівень життя населення, відсутня політична та економічна стабільність, зараз з'явився новий виклик – пандемія світового масштабу, все це зумовлює у батьків надмірний і тривалий стрес і може призвести до батьківського вигорання.

Метою дослідження є теоретичний аналіз феномена батьківського вигорання та обґрунтування важливості його вивчення в українському суспільстві. Задля досягнення даної мети, у статті презентовано огляд зарубіжних наукових праць, присвячених вивченню цього феномена, його особливостей, чинників розвитку, особистісних і міжособистісних впливів у сім'ї. Відповідно до іноземних наукових джерел, батьківське вигорання є окремим, специфічним синдромом, який з'являється у матерів та батьків під впливом тривалого стресу, який зумовлюється батьківством. Цей феномен містить в собі такі параметри: надмірне виснаження, що пов'язане з виконанням батьківської ролі, емоційне дистанціювання від дитини та відчуття неефективності при виконанні своєї батьківської ролі. У викладеному матеріалі описані особливості та відмінності цього феномена від професійного або сімейного вигорання. Висвітлені та проаналізовані зарубіжні дослідження щодо історії вивчення феномена батьківського вигорання, чинників, що більшою або меншою мірою впливають на його розвиток (внутрішні та зовнішні) та наслідків, до яких призводить батьківське вигорання на особистісному та міжособистісному рівні (особливо, вплив на стосунки з дитиною, що виявляється через насилля або байдужість до неї). Презентовано огляд результатів дослідження можливих чинників батьківського вигорання для українських батьків на макро-, мезо- і мікрорівні, підкреслено необхідність і доцільність вивчення феномена батьківського вигорання в українському суспільстві.

Ключові слова: вигорання, батьківське вигорання, виснаження, емоційне виснаження, батьківська роль, батьківство, материнство, стрес, сім'я.

Вступ

Дослідження феномена батьківського вигорання є надзвичайно актуальним питанням у сфері психічного здоров'я сім'ї в Україні. Затяжний нестабільний перехідний період в

країні, що виявляється у соціально-політичній та економічній сферах, та невизначеність майбутнього, впливають на українську родину загалом і на особистість зокрема. Виклики для батьків збільшуються з кожним днем, починаючи з побутових питань (чим нагодувати дитину, як і з яким навантаженням розвивати її здібності, який садочок чи школу обрати), і продовжуючи переліком питань більш глобальних (як забезпечити дитину всім необхідним для повноцінного розвитку, зберегти її здоров'я, забезпечити їй достойне майбутнє тощо). На сьогодні життя середнього українця змінилося та ускладнилося через пандемію COVID-19, карантин, загострення політичної та економічної кризи, що є вкрай тривожними і стресовими факторами для батьків. Вперше за майже століття батьки опинилися в надзвичайній ситуації, де рівень стресовості й вимог до них безпрецедентні. Батькам необхідно пристосуватися до нових викликів, переформатувати особисте життя та життя родини. Внаслідок тривалого стресу батьки відчують, що вони не в змозі виконувати батьківську роль гідно, часто батьки почувають себе так, неначе залишилися сам на сам з цими викликами. Тривала емоційна напруга і стрес призводять до виснаження в емоційній, ментальній і фізичній сферах, що може передувати батьківському вигоранню та негативно впливати і на їх особистий стан, і на міжособистісні стосунки в сім'ї.

Поняття «батьківське вигорання» наразі не зустрічається як окремий феномен в українській науковій літературі і, відповідно, не є вивченим, хоча практичні психологи все частіше помічають феномен емоційного вигорання в батьківській сфері. Останніми роками зарубіжні дослідження цього феномена впевнено виявляють «батьківське вигорання», як окремий феномен, що має вплив і на саму особистість, і на дітей, на подружні стосунки і сім'ю загалом. На нашу думку, привернення уваги наукової спільноти та суспільства до феномена батьківського вигорання є вкрай важливими та актуальними, а ознайомлення з зарубіжними дослідженнями щодо структури та факторів батьківського вигорання, його впливом і на особистість батьків, і на родину, є необхідним кроком для подальшого дослідження цього феномена в Україні.

У науковій літературі феномен вигорання (з англ. «burnout») досліджується з другої половини минулого століття. Найбільш досліджуваною щодо цього феномена, є професійна сфера і цей феномен, найчастіше, стали називати «професійним вигоранням». У цьому аспекті спочатку вивчалися професії, які належать до сфери «людина-людина». Особлива увага у вивченні вигорання надавалася таким професіям, як педагог, психолог, працівник соціальної та медичної сфери тощо. Пізніше спектр професій, в яких вивчалася вигорання, збільшився і перейшов у сфери бізнесу, спорту, громадської діяльності, навчання і, в решті решт, сімейну сферу та сферу батьківства.

Вивчення феномена професійного / емоційного вигорання в сучасній українській науці презентовано в роботах Т. Грубі – професійне вигорання у працівників податкової сфери (Грубі, 2012), О. Хайруліна і А. Фурмана (Хайрулін & Фурман, 2015) – професійного вигорання військовослужбовців, Т. Колтунович – професійного вигорання у вихователів здитячих навчальних закладів (Колтунович, 2016) та ін.

Подружнє або сімейне вигорання, виявлення детермінант його виникнення і наслідки, до яких воно призводить, привернуло до себе увагу вітчизняних дослідниць О. Кляпець, Т. Титаренко, Л. Пілецької та ін. Так, О. Кляпець визначає сімейне вигорання, як «психічне виснаження члена сім'ї (чи членів), що виникає на тлі стресу, викликаного внутрішньосімейним спілкуванням та зумовленого сімейними взаєминами, і проявляється в зниженні адаптивності в сімейних взаєминах та емоційній незадоволеності» (Кляпець, 2006а:

169). Розглядаючи стилі подружніх взаємин, вона звертає увагу на те, що дисгармонійні шлюбні стосунки можуть впливати на розвиток емоційного вигорання в сім'ї, а сімейна залежність (що може проявлятися через залежність від партнера, або через патологічну зануреність у сімейне буття) може бути чинником розвитку емоційного вигорання в сім'ї. (Кляпець, 2006b).

Досліджуючи феномен емоційного вигорання в сім'ї, Т. Титаренко і О. Кляпець підкреслюють, що вигорання – це «своєрідний стан виснаження, що виникає внаслідок комунікативного стресу» (Титаренко & Кляпець, 2007: 4), а для визначення емоційного вигорання в сім'ї послуговуються терміном, запропонованим О. Кляпець раніше. Дослідниці розглядають цей феномен як трикомпонентну систему, що складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень (Титаренко & Кляпець, 2007). На їх думку, у сімейному житті, з часом, зростає емоційне виснаження, втома, кількість непорозумінь, що забирає у людини все більше і більше ресурсів. Отже емоційне вигорання в сім'ї зумовлює психічне виснаження людини і психосоматичні порушення в особистісному контексті, що, в свою чергу, впливає на взаємини з членами родини, відсторонення від близьких, втрати зацікавленості щодо сімейного життя, зниження ефективності у виконанні сімейних обов'язків тощо. Зважаючи на це, дослідниці підкреслили, що «емоційне вигорання як порушення нормального функціонування особистості становить загрозу благополуччю та стабільності шлюбу» (Титаренко & Кляпець, 2007: 54).

Л. Пілецька визначає емоційне вигорання в сім'ї, як «загальне психічне виснаження людини, що виявляється в зниженні її зацікавленості сімейним життям, сімейними справами, поступовому згасанні мотивації, пов'язаної із сімейними стосунками, зниженні ефективності виконання нею своїх сімейних обов'язків і загальних психосоматичних порушеннях» (Пілецька, 2018: 227). Проаналізувавши моделі вигорання, дослідниця визначила, що компонентами емоційного вигорання в сім'ї є сімейна ситуація, що викликає стрес, емоційне переживання сімейної ситуації особистістю, когнітивна оцінка сімейної ситуації, поведінкові та сомато-вегетативні порушення.

На нашу думку, крім вивчення емоційного вигорання в контексті подружжя, варто виокремити феномен батьківського вигорання, який майже не зустрічається, як окремий феномен у вітчизняній науковій літературі. Процес батьківства є тривалим, вимогливим і стресовим. Матері і батьки постають перед великою кількістю викликів, починаючи з рівня мікросистеми, а також на мезо- і макро- рівнях. Зарубіжні дослідження цього феномена впевнено виявляють його вплив і на особистість, і на подружжя, на дітей, та сім'ю загалом. Тому ми вважаємо за доцільне виокремити батьківське вигорання, як окремий феномен, емпірично дослідити і визначити його особливості в українському контексті.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі феномена батьківського вигорання й обґрунтування важливості його вивчення в українському суспільстві. **Завдання** дослідження: 1) висвітлити історію розвитку вивчення феномена батьківського вигорання через огляд й аналіз основних праць у сфері батьківського вигорання, 2) окреслити особливості батьківської сфери щодо сімейної чи професійної сфер, 3) виявити чинники, що впливають на розвиток батьківського вигорання, і його наслідки для особистості, батьківсько-дитячих стосунків, безпосереднього впливу на дитину та сімейні стосунки загалом, 4) визначити чинники, що впливають на розвиток батьківського вигорання в українському суспільстві на макро-, мезо- та мікро- рівнях.

Методи дослідження

Для реалізації мети дослідження було використано теоретичний аналіз й узагальнення зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень щодо феномена вигорання в сімейній і батьківській сферах. Завдяки теоретичному аналізу виявлено ознаки батьківського вигорання, презентовано його структуру і наслідки. Виокремлено його специфіку, особливості, чинники, що впливають на його розвиток та його вплив на особистісному та міжособистісному рівні у сім'ї. За допомогою порівняльного методу визначено, що батьківське вигорання є окремим феноменом, який потребує більш повного вивчення. З метою вивчення актуальності предмету батьківського вигорання в українському суспільстві щодо рівню стресу та виснаження серед батьків, було використано метод анкетування. Анкета була розміщена онлайн. Розповсюдження інформації про дослідження проводилося через соціальну мережу Фейсбук за допомогою детермінованого вибіркового методу (методу сніжного кому). В дослідженні взяли участь 100 осіб. Для упорядкування і презентування висновків від отриманих результатів було використано описовий та узагальнюючий методи.

Результати та дискусії

Як відомо, феномен вигорання іноземні дослідники розпочали вивчати на початку 70-х років минулого століття. Вважається, що першим, хто використав термін «вигорання» для опису психологічного стану, що був наслідком високого рівню стресу та високих ідеалів у працівників «допомагаючих» професій, був американський психолог Г. Фрейденбергер. Що стосується батьківського вигорання, то перші згадки та описи цього феномена з'являються на початку 1980-х років. Далі розглянемо основні праці, що стосуються дослідження феномена батьківського вигорання. Майже одночасно були опубліковані дві книги: «Вигорання батьків-християн» Е. Ленстром (Lanstrom, 1983) і «Батьківське вигорання» книга Дж. Прокассіні й М. Кайфабер (Procaccini & Kiefaber, 1983). Е. Ленстром описує вигорання, як виснаження фізичних та ментальних ресурсів. Вона вважає, що чинниками вигорання є надвисокі стандарти батьківства, встановлені особистістю; нереалістичні очікування суспільства; бажання задовільнити всі (як емоційні, так і фізичні) потреби своїх дітей; а також дефіцит соціальної підтримки. До симптомів вигорання вона зараховує: втрату контролю, ізоляцію, самонавіяне почуття провини, фізичне й емоційне виснаження, відчуження, обурення щодо Бога. На думку авторки, інтенсивне залучення особистості у батьківську роль може призводити до втрати ідентичності та почуття особистої цінності, а побічними результатами вигорання можуть бути такі наслідки: алкоголізм, втрата близькості з партнером, розлучення (Lanstrom, 1983).

Дж. Прокассіні та М. Кайфабер відзначили, що виконання батьківських обов'язків може бути досить стресовим і призводити до ментального, фізичного й емоційного виснаження, яке можна назвати вигоранням. Вони також підтримують думку, що найбільше вигорають ті батьки, які мріяли і очікували батьківства, які віддано і з ентузіазмом виконують батьківську роль. Важливим елементом відновлення батьків, на думку авторів, є пошук балансу між піклуванням про дітей і турботою про себе (Procaccini & Kiefaber, 1983). Досліджуючи тему вигорання у жінок, Г. Фрейденбергер, зазначає, що чинниками вигорання може бути бажання стати «супермамою» і робити все «правильно» у всіх сферах свого життя. Поєднуючи величезне коло обов'язків та вкладаючи в них всі свої зусилля, жінки забувають про свій особистий добробут і здоров'я, що й призводить до вигорання (Freudenberger, 1985: 87-90).

Отже, ці автори погоджуються, що високі особистісні стандарти батьків, велике коло вимог і обов'язків, і дисбаланс, якщо батьки вкладають всі зусилля у виконання батьківської ролі й нехтують турботою про себе, можуть призводити до батьківського вигорання.

Д. Пелсма та її колеги у 1989 році провели дослідження щодо валідації опитувальника вигорання Х. Маслач (Maslach Burnout Inventory, скорочено МВІ), адаптованого для батьків. Вибірка респондентів складалася зі ста жінок, які мали маленьких дітей і не працювали. За результатами дослідження, вчені зробили висновок, що існує високий рівень схожості батьківського і професійного вигорання щодо «емоційного виснаження» і «редукції особистих досягнень», проте батьківське вигорання може відрізнятися щодо компонента «деперсоналізації» (Pelsma, 1989).

Наступна хвиля вивчення батьківського вигорання розпочалася на початку 2000-х років. З того часу батьківське вигорання вивчається в США (Weiss, 2002), Росії (Базалева, 2010), Швеції (Norberg, 2007), (Lindström, Aman & Norberg, 2010), Туреччині (Basaran et al., 2013), Франції (Le Vigouroux et al., 2017), Бельгії (Mikolajczak et al., 2018) та інших країнах. У грудні 2019 року, в Бельгії відбулася Перша міжнародна конференція (1st International Conference of Parental Burnout), присвячена темі батьківського вигорання. За останніми даними, феномен батьківського вигорання вивчається в 40 країнах світу. Дослідники погоджуються з тим, що цей феномен є мало вивченим, але зумовлені ним негативні наслідки, і для особистості, і для родини загалом, спонукають до його детального вивчення.

Початок вивчення феномена батьківського вигорання, пов'язаний з дослідженням проблем сімей, які мали дітей з інвалідністю. З огляду на те, що батьки, які мають дітей з особливостями розвитку, знаходяться під впливом тривалого інтенсивного стресу, американська дослідниця М. Вейс (Weiss, 2002) провела дослідження щодо впливу витривалості (від англ. «hardiness») та впливу соціальної підтримки на рівень батьківського стресу матерів звичайних дітей та матерів дітей з особливостями розвитку. Інші результати дослідження засвідчили, що найвищий рівень вигорання виявився у батьків дітей з розладом аутистичного спектру (РАС), меншим – у батьків дітей з особливостями розвитку та батьків дітей з типовим розвитком. Також було помічено, що матері, яким властива витривалість, менше схильні до депресії, тривожності та деперсоналізації.

Швецька дослідниця А. Норберг (Norberg, 2007) досліджувала батьківське вигорання серед батьків і матерів дітей, які мали пухлину мозку і успішно пройшли лікування. Результати дослідження батьків у таких сім'ях порівнювалися з результатами дослідження батьків у сім'ях, де виховувалися здорові діти. Найвищий рівень вигорання було виявлено саме в матерів дітей, які пройшли лікування. Вигорання виявлялося через емоційне виснаження, фізичну втому і когнітивні труднощі. Також дослідниця припустила, що хронічний стрес може мати накопичувальний ефект і призводити до виснаження.

Досліджуючи вигорання батьків дітей з діабетом 1-го типу, вчені С. Ліндстром, Дж. Еймен і А. Норберг (Lindström, Aman & Norberg, 2011) виявили, що і для батьків, і для матерів вигорання пов'язано з низьким рівнем соціальної підтримки, нестачею вільного часу і фінансовими труднощами. Також чинниками розвитку батьківського вигорання можуть бути: низька самооцінка, сильна потреба контролю та особисте сприйняття того, як хвороба впливає на повсякденне життя. Зв'язку між вигоранням і демографічними факторами – сімейний стан, освіта батьків, вік чи стать дитини, виявлено не було.

В результаті дослідження вигорання у матерів і батьків дітей, яким зробили пересадку гемопоетичних стовбурових клітин, з'ясувалося, що якщо операція відбулася впродовж

останніх п'яти років, то такі батьки мали симптоми вигорання частіше, ніж батьки дітей, що не мали історії серйозних захворювань (34,4% та 19,9% відповідно). Автори зазначають, що емоційне, когнітивне і фізичне виснаження може негативно впливати на виконання батьківської ролі, піклування про потреби дітей, тому важливо ідентифікувати симптоми вигорання якомога раніше та надавати необхідну підтримку батькам, які перебувають у зоні ризику вигорання (Norberg et al., 2014).

Найбільший внесок у вивчення феномена батьківського вигорання і його концептуалізацію зробили бельгійські дослідниці М. Миколайжак і І. Роскам. Результати їх дослідження підтвердили, що трьохкомпонентна модель вигорання складається з виснаження, деперсоналізації й почуття неефективності або редуції особистих досягнень, що вже було запропоновано Х. Маслач (Maslach, 1993) і також відповідає батьківському контексту, проте має свої особливості. Вивчаючи вигорання у батьківській сфері, дослідниці визначили його так: «Батьківське вигорання – це специфічний синдром, що виникає внаслідок тривалого впливу батьківського стресу. Він містить три компоненти: надзвичайне виснаження, яке пов'язане з виконанням батьківської ролі, емоційне дистанціювання від дитини і відчуття неефективності при виконанні своєї батьківської ролі» (Roskam, Raes & Mikolajczak, 2017; Mikolajczak, Raes, Avaloss & Roskam, 2018; Roskam, Brianda & Mikolajczak, 2018). Отже, вони емпірично довели, що батьківське вигорання – специфічний синдром, який відрізняється від професійного вигорання, депресії чи батьківського стресу.

Найперші дослідження цих учених були спрямовані на пошук інструменту вимірювання батьківського вигорання. З цією метою вони провели два дослідження, у яких взяли участь 379 і 1723 батьків відповідно та адаптували опитувальник вигорання Х. Маслач (МВІ) у опитувальник батьківського вигорання (Parental Burnout Inventory, скорочено РВІ). Цей опитувальник отримав надійність (0,89 і 0,94, відповідно до вибірок). Дослідження підтвердили трикомпонентну модель, яка складається з виснаження, неефективності та емоційного дистанціювання. Було замінено компонент «деперсоналізація» на «емоційне дистанціювання», зважаючи на те, що «деперсоналізація» не є терміном, що відповідає сутності батьківства. Дослідниці зазначили: «Якщо працівники з високим рівнем виснаження, можуть розглядати своїх клієнтів або пацієнтів, як цифри, батьки з високим рівнем вигорання не можуть «дегуманізувати» своїх дітей... Те, що вони можуть робити – це лише дистанціювати себе від джерела виснаження» (Roskam, Raes & Mikolajczak, 2017). Батьки і далі продовжують піклуватися про дитину на фізичному рівні (годуєть, вкладають спати, водять на гуртки), але емоційно стають менш залученими і чутливими у ставленні до своїх дітей. Дослідниці відзначили, що виснаження на роботі і виснаження вдома не є рівнозначними. Так, батьки (обох статей), виснажені вдома, можуть відчувати себе комфортно на роботі й навпаки. Результати дослідження показали, що рівень вигорання батьків і матерів був однаковою (Roskam, Raes & Mikolajczak, 2017).

Розкриваючи три компоненти батьківського вигорання, вони наголошують, що надзвичайне емоційне виснаження пов'язане з батьківською роллю (відчуття надвисокого рівня залученості; постійна втома, навіть з самого ранку, як лише прокинувшись, коли треба знову бути залученим у життя дитини і зустрічати з нею новий день; відчуття, що вони знаходяться «на межі»). Емоційне дистанціювання виявляється в емоційному відстороненні, дистанціюванні від дитини (вони мінімально виконують свої обов'язки, які стосуються задовільнення потреб дитини, емоційне залучення також мінімальне; у стосунках з дитиною будь-яка взаємодія лімітована, зазвичай функціонально-інструментальна). Відчуття втрати

ефективності щодо батьківської ролі пов'язана з тим, що батьки відчують свою неспроможність вирішувати проблеми ефективно і врівноважено (Mikolajczak, Raes, Avaloss & Roskam, 2018; Roskam, Brianda & Mikolajczak, 2018).

Робота над більш глибоким розумінням батьківського вигорання та пошук методів його дослідження, вибір індуктивного методу, дозволило дослідникам розробити опитувальник під назвою «Оцінка батьківського вигорання», далі ОБВ (Parental Burnout Assessment (PBA)), що складається з 23-х питань. Два компоненти (виснаження від батьківської ролі та емоційне дистанціювання), які вимірюються за допомогою цього опитувальника, збігаються з компонентами, що вимірюються за допомогою РВІ. Проте у ОБВ є певні особливості. Так, дослідниці відзначили, що ОБВ вимірює «відчуття пересиченості» (використовується фразеологізм «ситий по саму зав'язку», з англійської «being fed up»). Цей компонент відрізняється певним чином від іншого компонента «втрата персональних батьківських досягнень та ефективності», а саме: всі батьки, які зазнали батьківського вигорання, втрачають задоволення і відчуття реалізації від виконання батьківської ролі, але не всі батьки при цьому втрачають ефективність. Ще одним важливим фактором, який додали дослідниці в опитувальник ОБВ – це так званий фактор «контрасту». Іншими словами мають бути помітні зміни між поточним станом особистості та її станом раніше, інакше не можна говорити про вигорання (Roskam, Brianda & Mikolajczak, 2018).

В пошуках чинників батьківського вигорання, французькі дослідниці Н. Сежерне, Р. Санчес-Родрігез, А. Леболленгер і С. Калахан (Séjourné, Sanchez-Rodriguez, Leboullenger & Callahan, 2018) вивчали цей феномен серед матерів. У своєму дослідженні вони зазначили, що можна провести паралель між материнським і професійним вигоранням. Схожість виявляється в тому, що материнство супроводжується різноманітними хронічними стресами, перенавантаженням і, часто, неможливістю контролювати ситуацію. Дослідження виявило, що наявність «складної» дитини, дитини з інвалідністю або наявність іншої особи, що потребує піклування, можуть бути чинниками, що призводять до материнського вигорання. Проте, якщо в сім'ї більше однієї дитини і серед них немає такої, що потребує особливого піклування, то швидше за все, кількість дітей не є фактором вигорання для матері. Також матері не мають достатньої соціальної підтримки і, часто, їх праця не оцінюється відповідно. Було встановлено, що особистісними чинниками вигорання є високий рівень тривожності, депресії чи наявність постнатальної депресії в анамнезі. Також до материнського вигорання призводить почуття провини щодо особистої материнської поведінки. Було виявлено, що відсутність балансу між персональними та професійними обов'язками можуть пов'язуватися з вигоранням матерів (Séjourné, Sanchez-Rodriguez, Leboullenger & Callahan, 2018).

В дослідженні М. Миколайжак та ін. (Mikolajczak, Raes, Avaloss & Roskam 2018) було виявлено, що соціо-демографічні фактори (стать, кількість дітей, одиноке батьківство, наявність пасинків, фінансові труднощі та ін.) виявляють досить низький рівень впливу на розвиток батьківського вигорання. З іншого боку, особистісні характеристики батьків, тип батьківства та тип функціонування родини мають більш виражений вплив на розвиток батьківського вигорання.

Вивчаючи більше детально особистісні риси, що можуть впливати на розвиток батьківського вигорання, С. Ле Вігуру, С. Скола та їх колеги, встановили, що три з особистісних рис «Великої п'ятірки», мають зв'язок із батьківським вигоранням, а саме: високий рівень нейротизму (відіграє найбільшу роль), низький рівень сумлінності, а також низький рівень доброзичливості. Найбільшим ризик-фактором розвитку батьківського

вигорання є сукупність гіперопікаючого стилю батьківства, суб'єктивного трактування або розуміння дитячих намірів і хаотичного сімейного оточення (Le Vigouroux et al., 2017).

В наступних дослідженнях батьківського вигорання дослідниця М. Миколойжак та її колеги склали «модель ризику», яка вміщує три сфери, що найбільше впливають на батьківське вигорання: особистісні особливості батьків (емоційний інтелект, нейротизм, уникання прив'язаності), стиль батьківства (позитивне батьківство, віра в свою ефективність, рольові зміни, пов'язані з появою дитини), правила функціонування у родині (схильність до конфліктів, задоволеність шлюбом, угода подружжя про батьківство, сімейна дезорганізація). Всі складові цієї моделі засвідчили високий рівень значущості (Mikolajczak, Raes, Avaloss & Roskam, 2018).

Важливою у поясненні та прогнозуванні батьківського вигорання є «Теорія балансу між ризиками та ресурсами». В аспекті батьківства, в положеннях цієї теорії стверджується, що: «батьківське вигорання є результатом хронічного дисбалансу між вимогами (факторами ризику), які переважають над ресурсами (факторами захисту)» (Mikolajczak & Roskam, 2018: 2). Дослідження підтвердили, що у батьків проявляються симптоми батьківського вигорання тоді, коли в їх житті ризики переважають над ресурсами.

Важливим моментом в цій теорії є те, що наявність ресурсів не відмінює наявність ризиків. Так, дитина з інвалідністю в родині є незалежно від того, чи є у батьків час на відпочинок і відновлення свого ресурсу. Дослідниці зазначають, що ризики і ресурси можуть належати і до внутрішньої сфери, і до зовнішньої, тобто вплив може відбуватися на індивідуальному рівні, на рівні мікро-, мезо-, екзо- та макро-системи. Було виявлено низку специфічних факторів впливу на розвиток саме батьківського вигорання, які належать до батьківської сфери. А саме: неналагодженість у розподілі батьківських обов'язків, високі стандарти до батьківства, низький рівень навичок щодо виконання батьківських обов'язків тощо. З іншого боку, батьки, що мають спільні фактори впливу на розвиток батьківського і професійного вигорання, мають ризик вигоріти в обох сферах (Mikolajczak & Roskam, 2018).

Отже, дослідження щодо чинників батьківського вигорання, пошуку ефективних інструментів, які могли б пояснити причини батьківського вигорання та спрогнозувати, які саме батьки мають більший ризик вигорання – тривають. Наразі, підсумовуючи дані зарубіжних досліджень, можна відзначити, що вигорання батьків є комплексним феноменом, його розвиток залежить від різноманітних факторів, що можуть впливати на батьків на індивідуальному, мікро-, мезо-, екзо- та макро-рівнях. В більшості розглянутих досліджень соціо-демографічні фактори (стать, кількість дітей, самотнє батьківство, наявність пасинків, фінансові труднощі) свідчать про досить низький рівень впливу на батьківське вигорання. Особистісні фактори – перфекціонізм, емоційний інтелект, рівень нейротизму, погляд на життя (оптимістичний чи песимістичний), прив'язаність, рівень сумлінності й доброзичливості, мають досить суттєвий вплив на його розвиток. Також суттєвий вплив мають стандарти щодо батьківства, рівень навичок з виконання батьківської ролі, стиль батьківства та правила функціонування родини.

Звертаючи увагу на наслідки батьківського вигорання, можна відзначити його вплив на особистість, на стосунки між подружжям, на ставлення до дитини і стосунки із нею і на сімейні взаємовідносини загалом. Окрім відомих наслідків на фізичному рівні (почуття перевтоми, виснаження, порушення сну, психосоматичні нездужання тощо), на особистісному рівні, батьки, які зазнали вигорання, переживають досить важкі почуття, такі як: почуття провини (щодо незадовільного виконання своїх обов'язків, невідповідності своїм

очікуванням, агресивного ставлення до дітей тощо), а також почуття сорому (через почуття неспроможності чи залежності від думки інших) (Brianda et al., 2020; (Mikolajczak, Raes, Avaloss & Roskam, 2018). Також батьки, які зазнали вигорання, так чи інакше зізнавались, що мають думки про «втечу» від батьківства, через те, що вони не мають можливості «звільнитися з батьківства» чи піти у відпустку від дитини-інваліда. Також було знайдено значний зв'язок між батьківським вигоранням та насиллям чи байдужістю до дитини, що є досить тривожним фактором і може мати руйнівний вплив на розвиток дитини. Дослідники припускають, що чим молодша дитина і чим вищий рівень та тривалість вигорання у батьків, тим більший негативний ефект це здійснює на дитину. Вигорання впливає на стосунки в подружжі (підвищується частота конфліктів і відчуженість). Щодо динаміки стосунків у родині, залежно від компонентів батьківського вигорання, емоційне виснаження має більший вплив на стосунки в подружжі та появу конфліктів, а емоційне дистанціювання має більший вплив на батьківсько-дитячі стосунки (Mikolajczak, Raes, Avaloss & Roskam, 2018; Mikolajczak, Brianda, Avalosse & Roskam, 2018). Порівнюючи наслідки батьківського вигорання між статями, було виявлено, що матері, які зазнають вигорання, мають вищий рівень насилля у ставленні до дітей, ніж чоловіки, також це стосується бажання «звільнитися від батьківства», «втечі» чи суїцидальних думок (Roskam & Mikolajczak, 2020). Батьківське вигорання пояснює 31% частоти насильницького, зневажливого або недбалого ставлення батьків у ставленні до дитини, в свою чергу професійне вигорання має показник нижчий за 1% (Mikolajczak & Roskam, 2018: 2).

Отже, спираючись на проведений теоретичний аналіз щодо батьківського вигорання, його вивчення в українському контексті є, на нашу думку, вкрай важливим, тим більше, що до нього схильні матері й батьки впродовж всього періоду батьківства.

Для дослідження чинників, що призводять до батьківського вигорання на мікро, мезо- та макро- рівнях і через нестачу наукових досліджень у сфері батьківського вигорання в Україні, нами було розроблено опитувальник для батьків, який складався із питань про чинники, які були б для них стресовими і, потенційно, могли б призводити до виснаження. Опитувальник складався з двадцяти питань, які були розроблені на основі аналізу літератури, інтерв'юванні та консультацій з батьками. Було зібрано демографічну інформацію (стать, вік, сімейний стан, освіта, посада, кількість дітей тощо), також використовувалися питання, із застосуванням шкали Лайкерта та відкриті питання. Опитування було подано онлайн і проводилося впродовж майже трьох тижнів (з 24.09.19 по 10.10.2019). Опитування було анонімним і добровільним. У дослідженні взяло участь 100 осіб (92% жінок і 8%) чоловіків. Наймолодшому учаснику дослідження було 25 років, найстаршому – 57 років. Середній вік респондентів – 36.4 (SD – 5.37). Одружені – 84%, розлучені – 12%, 2% – живуть у цивільному шлюбі та 2% – неодружені. Вищу освіту мають 87% респондентів. Більшість респондентів живуть в Києві (76%), працюють 43% – на повну зайнятість, 6% – часткову, фріланс – 17%.

Питання були сформовані так, щоб, по можливості, визначити впливовість мікро-, мезо- і макро- рівнів на особистість батьків. До прикладу, питання «Наскільки стресовим для Вас є кожен із зазначених факторів, як для батька або матері?» містило 18 тверджень, серед яких були такі, як: внутрішня політична ситуація, зовнішня політична ситуація, загроза епідемії, фінансове забезпечення родини, забезпечення освіти для дитини, слабкі соціальні зв'язки та ін. Батьки мали змогу обрати рівень стресовості за допомогою шкали Лайкерта, що визначала ступінь згоди або незгоди від «зовсім не викликає стрес» до «викликає постійний стрес і тривогу». Аналіз засвідчив, що одними з найбільш стресових зовнішніх факторів для

батьків є: економічна нестабільність, війна на Сході України, проблема окремого житла для родини та піклування про здоров'я і освіту дитини.

Було запропоновано питання про виснаження батьків «Як сильно, на вашу думку, кожен із перелічених особистісних факторів, впливає на виснаження батьків / матерів?». Воно мало 16 тверджень, серед яких: підвищений рівень тривожності, бажання робити все ідеально, низька самооцінка, слабка здатність адаптуватися до змін, слабкі навички комунікації та ін. Внутрішніми чинниками, що є предиктами виснаження, на думку батьків є: бажання робити все ідеально, негативне ставлення до себе, негативну самооцінку, високий рівень тривожності тощо. Високий рівень стресу в батьків зумовлюють: відчуття нестачі часу, напружений графік батьків / матерів, рутинність, непропорційний розподіл батьківських обов'язків, відсутність близьких стосунків з партнером тощо.

У відкритих питаннях батькам пропонувалося визначити, що особисто для них, є найбільш стресовим, виснажливим у виконанні батьківської ролі та як батьківське виснаження, на їх думку, впливає на подружні стосунки та стосунки з дитиною. Аналіз відповідей батьків показав результати, схожі на результати зазначених вище досліджень. Батьки помічають, що їх виснаженість призводить до емоційного відсторонення (втрата тепла, довіри, близькості), погіршенню стосунків (відсутність гри з дитиною, задоволення лише фізичних потреб, дитина в гаджетах), конфліктам, агресію у ставленні до дітей (крик, надвисокі вимоги щодо дитини, дратівливість) та ін. Виявлено, що найбільш стресовими для батьків і такими, що призводять до їх виснаження чинниками на макрорівні є економічна нестабільність, підвищення цін на тарифи, продовольчі товари; на мезорівні – це забезпечення здоров'я та освіти дитини, нестача соціальної підтримки, на мікрорівні – це проблема окремого житла для родини, невпевненість у майбутньому країни та фінансове забезпечення дитини. Наше дослідження мало певні обмеження, а саме – маленька вибірка (лише сто осіб), в більшості респондентами були жінки (92%), за участь у дослідженні респонденти не отримували жодної нагороди і брали участь на волонтерських засадах. Проте навіть на основі результатів цього пілотного дослідження можна говорити про актуальність та нагальність вивчення феномена батьківського вигорання в Україні.

Перспективи дослідження вбачаємо у вивченні чинників (зовнішніх і внутрішніх), що зумовлюють батьківське вигорання і притаманні саме українському суспільству, а також в розробці програми, спрямованої на попередження й подолання батьківського вигорання і в умовах пандемії, і в довгостроковій перспективі.

Висновки

Отже, зважаючи на розглянуті дослідження, можна зробити висновок, що емоційне вигорання існує не лише в професійній, але й в інших сферах, зокрема в сфері батьківства. Батьківське вигорання є окремим феноменом, що має свою специфіку і відрізняється від професійного чи сімейного вигорання. Батьківське вигорання містить в собі три компоненти, а саме: надзвичайне виснаження, пов'язане з батьківською роллю, емоційне дистанціювання від дитини та відчуття неефективності щодо батьківської ролі. Батьки, які виснажуються під впливом тривалого стресу та надмірних вимог, які ставить батьківство, можуть переживати батьківське вигорання, яке впливає на їх особистість, на їх стосунки з партнером й, особливо, на дітей, інакше кажучи, порушує всю сімейну систему. Симптомами батьківського вигорання можуть бути фізичні (неймовірна слабкість, проблеми зі сном тощо) та емоційні

симптоми (дратівливість, насилля, почуття провини, гнів чи відсторонення, розчарування, низька самооцінка, бажання втечі).

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні специфічних чинників, що впливають на розвиток батьківського вигорання в Україні на мікро-, мезо- та макро-рівнях. Також важливим аспектом дослідження є визначення впливу батьківського вигорання на батьківсько-дитячі стосунки. Зважаючи на те, що наслідками вигорання можуть бути агресивне ставлення до дитини, насилля, байдужість до неї, занедбаність, які негативно впливають на її внутрішній стан і гармонійний розвиток. Вкрай важливо розробити чи адаптувати діагностичний інструментарій для діагностики цього феномена, що допоможе займатися ранньою діагностикою і профілактикою батьківського вигорання для покращення атмосфери в родині та благополуччя дитини.

Література

1. Базалева, Л.А. (2010). Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми. (Автореф. дисс. канд. псих. Наук). Краснодар.
2. Грубі, Т.В. (2012). Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної податкової служби України. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С Костюка*, 42–45.
3. Жогно, Ю.П. (2009). Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів. (Автореф. дис. канд. психол. Наук). Одеса.
4. Кляпець, О.Я. (2006b). Шлюбна залежність як чинник розвитку емоційного вигорання в сім'ї. *Соціальна психологія*, 6 (20), 164–174.
5. Кляпець, О.Я. (2006a). Феномен емоційного вигорання в сім'ї. *Соціальна психологія*, 4 (18), 168–177.
6. Колтунович, Т.А. (2016). Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів. (Дис. канд. псих. наук). Івано-Франківськ.
7. Пілецька, Л.С. (2018). Емоційне вигорання в сім'ї як чинник неконструктивних життєвих стратегій подружжя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць*, 2(46), 224–231.
8. Титаренко, Т.М., & Кляпець, О.Я. (2007). *Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин: науково-методичний посібник*. Київ : Міленіум. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308209.pdf>
9. Хайрулін, О.М. (2015). *Психологія професійного вигорання військовослужбовців*. (Монографія). Тернопіль : ТНЕУ.
10. Basaran, A., Karadavut, K.I., Uneru, S.O., Balbaloglu O., & Atasov, N. (2013). The effect of having a children with cerebral palsy on quality of life, burn-out, depression and anxiety scores: a comparative study. *European journal of physical and rehabilitation medicine*, 49(6), 815–22.
11. Brianda, M-E., Roskam, I., Gross, J.J., Franssen, A., Kapala, F., Gérard, F., et al. (2020). Treating Parental Burnout: Impact of Two Treatment Modalities on Burnout Symptoms, Emotions, Hair Cortisol, and Parental Neglect and Violence, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 89, 330–332.
12. Freudenberger, H., (1985). *Women's Burnout: How to Spot It, How to Reverse It, and How to Prevent It*. USA : Doubleday
13. Lanstrom, E., (1983). *Christian Parent Burnout*. USA : Concodia Publishing House.
14. Le Vigouroux, S., & Scola, C. (2018). Differences in parental burnout: Influence of demographic factors and personality of parents and children. *Frontiers in Psychology*, 9, 887. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6036141/>

15. Le Vigouroux, S., Scola, C., Raes, M-E., Mikolajczak, M., & Roskam, I., (2017). The big five personality traits and parental burnout: Protective and risk factors. *Personality and Individual Differences, 119*, 216–219. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/318909809>
[The big five personality traits and parental burnout Protective and risk factors](https://www.researchgate.net/publication/318909809)
16. Lindström, C., Åman, J., & Norberg, A.L. (2011). Parental burnout in relation to sociodemographic, psychosocial and personality factors as well as disease duration and glycaemic control in children with Type 1 diabetes mellitus. *Acta Paediatrica, 100*, 1011–1017.
17. Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (p.19–32). London : Routledge.
18. Mikolajczak, M., Brianda, M. E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: a preliminary investigation of escape and suicidal ideations, sleep disorders, addictions, marital conflicts, child abuse and neglect. *Child Abuse Neglect, 80*, 134–145.
19. Mikolajczak, M., Raes, M-E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Exhausted Parents: sociodemographic, child- related, parent-related, parenting and family- functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies, 27*(3), 602–614. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/320271223>
[Exhausted Parents Sociodemographic Child-Related Parent-Related Parenting and Family-Functioning Correlates of Parental Burnout](https://www.researchgate.net/publication/320271223)
20. Mikolajczak, M., & Roskam, I., (2018). A Theoretical and Clinical Framework for Parental Burnout: The Balance Between Risks and Resources (BR²). *Frontiers in Psychology, 12*. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00886/full>
21. Norberg, A. L. (2007). Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour. *Journal of clinical psychology in medical settings, 14*, 130–137.
22. Norberg, L. A., Mellgren, K., Winiarski, J., & Forinder, U. (2014). Relationship between problems related to child late effects and parent burnout after pediatric hematopoietic stem cell transplantation. *Pediatr. Transplant, 18*, 302–309.
23. Pelsma, D. (1989). Parent Burnout: Validation of the Maslach Burnout Inventory with a Sample of Mothers, *Measurement and Evaluation in Counseling and development, 22*(2). Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481756.1989.12022915>
24. Procaccini, J., & Kiefaber, M. W., (1983). *Parental Burnout. (1st edition)*. USA : Doubleday.
25. Roskam, I., Brianda, M.-E., & Mikolajczak, M. (2018). A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology, 9*, 758.
26. Roskam, I., & Mikolajczak, M. (2020). Gender differences in the Nature, Antecedents and Consequences of Parental Burnout. *Sex Roles, 83*, 485–498. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01121-5>
27. Roskam, I., Raes, M.E., & Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents: Development and preliminary validation of the Parental Burnout Inventory. *Frontiers in Psychology, 8*. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00163/full>
28. Séjourné, N., Sanchez-Rodriguez, R., Leboullenger, A. & Callahan, S., (2018). Maternal burnout: an exploratory study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 36*(3), 276–288.
29. Weiss M. (2002). Hardiness and Social Support as Predictors of Stress in Mothers of Typical Children, Children with Autism, and Children with Mental Retardation. *Autism, 6*, 115–130.

References

1. Bazaleva, L.A. (2010). Lychnostnie faktory emotsyonalnogo «vyhoranyia» materei v otnosheniakh s detmy [Personal factors of emotional “burnout” of mothers in relations with children]. *Extendet abstract of Candidate's thesis*. Krasnodar [in Russian].
2. Hrubı, T.V. (2012). Psykholohichni chynnyky profesiinoho vyhorannia pratsivnykiv derzhavnoi podatkovoi sluzhby Ukrainy. [Psychological officials of the professional training in the state tax service of Ukraine]. *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. HS Kostiuka – «Actual Problems of Psychology» Scientific Papers of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 42–45 [in Ukrainian].
3. Zhohno, Yu.P. (2009). Psykholohichni osoblyvosti emotsiynoho vyhorannia pedahohiv [Psychological features of emotional burnout of teachers]. *Extendet abstract of Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
4. Kliapets, O. Ya. (2006b). Shliubna zalezhnist yak chynnyk rozvytku emotsiynoho vyhorannia v simi [Marital dependence as a factor in the development of emotional burnout in the family]. *Sotsialna psykholohiia – Social Psychology*, 6 (20), 164–174 [in Ukrainian].
5. Kliapets, O. Ya. (2006a). Fenomen emotsiynoho vyhorannia v simi [The phenomenon of emotional burnout in the family]. *Sotsialna psykholohiia – Social Psychology*, 4 (18), 168–177 [in Ukrainian].
6. Koltunovych, T.A. (2016). Psykholohichni umovy korektsii profesiinoho vyhorannia u vykhovateliv dytiachykh navchalnykh zakladiv [Psychological conditions of correction of professional burnout in educators of children's educational institutions]. *Extendet abstract of Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
7. Piletska, L. S. (2018). Emotsiine vyhorannia v simi yak chynnyk nekonstruktyvnykh zhyttievkykh stratehii podruzzhzia [Emotional burnout in the family as a factor in unconstructive life strategies of the couple]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats – Theoretical and applied problems of psychology. Collection of scientific works*, 2(46), 224–231 [in Ukrainian].
8. Tytarenko, T.M., & Kliapets, O.Ia. (2007). *Zapobihannia emotsiinomu vyhoranniu v simi yak faktor harmonizatsii simeinykh vzaiemyn: naukovo-metodychnyi posibnyk [Preventing emotional burnout in the family as a factor in harmonizing family relationships: a scientific and methodological guide]*. Kyiv : Milenium.
Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/32308209.pdf> [in Ukrainian].
9. Khaırulın, O.M. (2015). *Psykholohiia profesiynoho vyhorannia viıskovosluzhbovtiv [Psychology of professional burnout of servicemen]*. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].
10. Basaran, A., Karadavut, K.I., Uneru, S.O., Balbaloglu O., & Atasov, N. (2013). The effect of having a children with cerebral palsy on quality of life, burn-out, depression and anxiety scores: a comparative study. *European journal of physical and rehabilitation medicine*, 49(6), 815–22.
11. Brianda, M-E., Roskam, I., Gross, J.J., Franssen, A., Kapala, F., Gérard,F., et al. (2020). Treating Parental Burnout: Impact of Two Treatment Modalities on Burnout Symptoms, Emotions, Hair Cortisol, and Parental Neglect and Violence, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 89, 330–332.
12. Freudenberger, H., (1985). *Women's Burnout: How to Spot It, How to Reverse It, and How to Prevent It*. USA : Doubleday
13. Lanstrom, E., (1983). *Christian Parent Burnout*. USA: Concodia Pablising House.
14. Le Vigouroux, S., & Scola, C. (2018). Differences in parental burnout: Influence of demographic factors and personality of parents and children. *Frontiers in Psychology*, 9, 887. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6036141/>

15. Le Vigouroux, S., Scola, C., Raes, M-E., Mikolajczak, M., & Roskam, I., (2017). The big five personality traits and parental burnout: Protective and risk factors. *Personality and Individual Differences, 119*, 216–219. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/318909809>
[The big five personality traits and parental burnout Protective and risk factors](https://www.researchgate.net/publication/318909809)
16. Lindström, C., Åman, J., & Norberg, A.L. (2011). Parental burnout in relation to sociodemographic, psychosocial and personality factors as well as disease duration and glycaemic control in children with Type 1 diabetes mellitus. *Acta Paediatrica, 100*, 1011–1017.
17. Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (p.19–32). London : Routledge.
18. Mikolajczak, M., Brianda, M. E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: a preliminary investigation of escape and suicidal ideations, sleep disorders, addictions, marital conflicts, child abuse and neglect. *Child Abuse Neglect, 80*, 134–145.
19. Mikolajczak, M., Raes, M-E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Exhausted Parents: sociodemographic, child- related, parent-related, parenting and family- functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies, 27*(3), 602–614. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/320271223> Exhausted Parents Sociodemographic Child-Related Parent-Related Parenting and Family-Functioning Correlates of Parental Burnout
20. Mikolajczak, M., & Roskam, I., (2018). A Theoretical and Clinical Framework for Parental Burnout: The Balance Between Risks and Resources (BR²). *Frontiers in Psychology, 12*. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00886/full>
21. Norberg, A. L. (2007). Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour. *Journal of clinical psychology in medical settings, 14*, 130–137.
22. Norberg, L. A., Mellgren, K., Winiarski, J., & Forinder, U. (2014). Relationship between problems related to child late effects and parent burnout after pediatric hematopoietic stem cell transplantation. *Pediatr. Transplant, 18*, 302–309.
23. Pelsma, D. (1989). Parent Burnout: Validation of the Maslach Burnout Inventory with a Sample of Mothers, *Measurement and Evaluation in Counseling and development, 22*(2). Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481756.1989.12022915>
24. Procaccini, J., & Kiefaber, M. W., (1983). *Parental Burnout. (1st edition)*. USA : Doubleday.
25. Roskam, I., Brianda, M.-E., & Mikolajczak, M. (2018). A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology, 9*, 758.
26. Roskam, I., & Mikolajczak, M. (2020). Gender differences in the Nature, Antecedents and Consequences of Parental Burnout. *Sex Roles, 83*, 485–498. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01121-5>
27. Roskam, I., Raes, M.E., & Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents: Development and preliminary validation of the Parental Burnout Inventory. *Frontiers in Psychology, 8*. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00163/full>
28. Séjourné, N., Sanchez-Rodriguez, R., Leboullenger, A. & Callahan, S., (2018). Maternal burnout: an exploratory study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 36*(3), 276–288.
29. Weiss M. (2002). Hardiness and Social Support as Predictors of Stress in Mothers of Typical Children, Children with Autism, and Children with Mental Retardation. *Autism, 6*, 115–130.

PARENTAL BURNOUT PHENOMENON AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL EXPLORATION

Iryna Zbrodska

Postgraduate Student of the Department of Psychology

National Pedagogical Dragomanov Univercity

9, Pirogov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

i.h.zbrodska@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-3462-0980>

Abstract

The article exposes the phenomenon of parental burnout, which is insufficiently studied in national science. The phenomenon of emotional burnout is usually studied in regards to work, especially in service occupations (“helping professions”). Nonetheless, it is found that burnout can develop in other domains, including parenting. Even though parenting is not considered a professional occupation, society’s demands towards parents and their responsibilities are incredibly high and are growing every day. Parents are not prepared for many of them. People’s deteriorating living standards, lack of political and economic stability, and the newly a newly emerged challenge of a global pandemic all cause excessive and prolonged stress in parents that may lead to parental burnout. The aim of the study is to present a theoretical analysis on parental burnout phenomenon and also substantiate importance of an exploration of the parental burnout in Ukraine. To achieve the aim of the study, the article presents a review of foreign studies on parental burnout, its particularities, antecedents, and its effect on the family’s personal and interpersonal relationships. According to the foreign studies, parental burnout is a unique and context-specific syndrome in mothers and fathers that occurs under the influence of prolonged stress caused by parenting. The phenomenon of parental burnout encompasses three dimensions: excessive exhaustion from the parental role, emotional distancing from the child and a sense of inefficiency in performing their parental role. The material presented below describes the specifics and differences of this phenomenon and professional and family burnout. The article covers and analyzes foreign research on the history of the phenomenon of parental burnout, the antecedents that have a greater and lesser impact on its development (internal and external) and the consequences of parental burnout on a personal and interpersonal levels (especially the impact on the relationship with a child, which may manifest through violence, indifference or neglect). Also, there is an overview of the pilot study results of possible antecedents of parental burnout in Ukrainian parents at the macro-, meso- and micro- levels, emphasized the need and worthwhileness of studying the phenomenon of parental burnout in Ukrainian society.

Keywords: burnout, parental burnout, exhaustion, emotional exhaustion, parental role, fatherhood, motherhood, stress, family.

Подано 09.12.2020

Рекомендовано до друку 22.02.2020

УДК 159.923

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12\(57\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57).05)

ГЕРМЕНЕВТИКА АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В КОНТЕКСТІ ДУХОВНОЇ ПАРАДИГМИ ПСИХОЛОГІЇ

Ольга Климишин

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології розвитку

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
76005, Україна, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57
klymyshyn@meta.ua, <https://orcid.org/0000-0002-3943-4397>

Анотація

В умовах проведення освітніх реформ з орієнтацією на європейські стандарти виникає необхідність осмислення фундаментальних цінностей, на яких повинен базуватися і реалізовуватися освітній процес. У статті висвітлено результати дослідження академічної доброчесності як конгломерату духовних цінностей, що презентують особистісну позицію представника академічної спільноти в освітньому просторі. *Мета дослідження*: розкрити зміст феномена академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології. *Завдання дослідження*: 1) означити методологічні положення духовної парадигми психології; 2) розкрити зміст ціннісних спектрів академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології. Для розкриття змісту феномена академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології були використані *теоретичні методи* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація теоретичних підходів і поглядів до проблеми академічної доброчесності, психологічна герменевтика. Висхідним положенням аналізу академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології є розгляд особистості представника академічної спільноти як ноологічної сутності, що характеризується потенційною універсальністю, творчо-вольовою спрямованістю, іманентною здатністю до вибору добра та заперечення зла, онтологічною налаштованістю до самопізнання та самовизначення заради утвердження трансцендентних духовних цінностей. Духовні цінності, які становлять суть академічної доброчесності, актуалізуються в свідомості студента, викладача (відповідно до конкретної ситуації вибору в умовах освітнього процесу), проходять щоразу «внутрішнє переосмислення» крізь призму деонтичного вибору та прийняття відповідальності за його здійснення, за наслідки, після чого відбувається реалізація цих цінностей у вчинковий спосіб.

Ключові слова: особистість, академічна доброчесність, духовність, духовні цінності, чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність, мужність.

Вступ

Одним із викликів сучасності є реформування освітнього простору. Виникає необхідність переосмислення засадничих положень організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах, орієнтованих на формування не лише знань, вмінь, навичок, а, передусім, розвиток особистісного потенціалу студента загалом. Закладам вищої освіти відводиться особлива роль у формуванні зрілої, цілісної, гармонійної особистості, яка вже завтра стане успішним професіоналом, справжнім сім'янином, національно свідомим

громадянином, але, передусім, – людиною з усвідомленим і розвинутим почуттям власної гідності. Гідність є категорією, яка презентує аксіологічну природу людини, векторно спрямовану на всі сфери її життєздійснення.

Як влучно відзначено в Бухарестській Декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європейському регіоні, університети не можна розглядати як інституції, вільні від цінностей. Ті цінності та етичні стандарти, яким вони слідуєть, будуть не лише визначальним чином впливати на науковий, культурний і політичний розвиток їх академічного персоналу, студентів і співробітників, а й допоможуть у формуванні морального обличчя суспільства загалом. Як такі, університети повинні прийняти на себе пряму відповідальність і докласти всіх зусиль для досягнення етичних стандартів найвищого ґатунку. Недостатньо слідувати високим моральним стандартам на рівні риторики. Вкрай важливо, щоб таких стандартів дотримувалися та втілювали їх в життя на кожному напрямі роботи закладів вищої освіти – не лише через викладання та програми досліджень, а й з точки зору керівництва та управління закладами і залучення зовнішніх стейкхолдерів (Фініков, 2016).

У цьому контексті виникає питання забезпечення в закладах вищої освіти умов дотримання і розвитку академічної доброчесності. Практично у кожному з них є чітко прописані Кодекси академічної доброчесності (з орієнтацією на світові стандарти), які регламентують навчальну та педагогічну діяльність як студентів, так і викладачів. Однак, чи знаходить ця регламентація завжди практичне втілення – залишається відкритим і проблемним питанням.

Технічний прогрес, як засвідчує практика, має неоднозначний вплив на якість освіти. З одного боку, маємо технічні можливості відслідкувати, перевірити тексти наукових робіт на їх оригінальність та новизну завдяки існуючим програмам антиплагіат, а, з іншого боку, є можливість недоброчесного використання інтернет-ресурсів споживачами інформації. Здійснюючи пошуки інформації, студент, науковець не потребує тепер безпосереднього візиту в бібліотеку, опрацювання матеріалів бібліотечних архівів чи, навіть, передплати журналів. Він має можливість скористатись електронним форматом презентації книг, журналів, окремих статей і т.ін. в інтернет-мережах. Зауважимо, що й тут не обходиться без порушень – фінансових спекуляцій на працях авторів книг (продажі електронних варіантів праць без погодженості з автором), а також знеособлення окремих наукових доробок. За всім цим стоїть конкретна людина чи люди з відповідним рівнем розвитку їх ціннісно-сміслової свідомості.

Вперше термін «академічна доброчесність» у його сучасній інтерпретації було використано в 1999 році в документі Міжнародного центру академічної доброчесності. В дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (А. Артюхов, Т. Бретаг, Б. Буяк, І. Дегторьова, Т. Добко, М. Дойчик, Т. Лічман, А. Мельниченко, О. Меньшов, І. Олексів, В. Турчиновський, Т. Фініков, Т. Фішман, В. Хмарський та ін.) знаходимо широкий діапазон розкриття суті академічної доброчесності – в юридичній (правовій), освітній, соціально-культурній площинах. Останнє десятиріччя українські науковці-освітяни активно вивчають зарубіжний досвід та долучаються до міжнародних проєктів пропагування академічної доброчесності. Зокрема в межах діяльності Польсько-української фундації Інституту міжнародної академічної та наукової співпраці реалізуються проєкти просвіти науковців, педагогів щодо питань академічної доброчесності.

Як зауважив Т. Фініков, досягненню єдності академічної культури, високого рівня професійної етики, слідуванню моральним цінностям та стандартам слугує розвинена інфраструктура міжнародних та національних організацій, серед яких чільне місце займає вже згаданий вище Міжнародний центр академічної доброчесності (The International Center for Academic Integrity). Він розпочав свою діяльність в США ще в 1992 році як національна організація, а вже в 2010 році офіційно був перейменований у Міжнародний центр академічної чесності, що стало свідомством міжнародного впливу та розширення членства в цій структурі. До 2014 року число членів цього об'єднання збільшилося до майже 250 установ і близько 1500 представників, розташованих у 21 країні на всіх континентах. Основним інструментарієм, який використовує центр, є проведення щорічних міжнародних конференцій, організація дослідницьких проектів, розробка керівництв та рекомендацій для аналізу, оцінювання і побудови ефективних стратегій запровадження академічної доброчесності в освітню практику (Фініков, 2016).

Водночас питання сутнісно-функціональних особливостей академічної доброчесності, розробки психолого-педагогічних технологій формування академічної доброчесності в умовах освітніх закладів і надалі залишається відкритим.

Мета дослідження: розкрити зміст феномена академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології. **Завдання** дослідження: 1) означити методологічні положення духовної парадигми психології; 2) розкрити зміст ціннісних спектрів академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології.

Методи дослідження

Для розкриття змісту феномена академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології були використані теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація теоретичних підходів та поглядів до проблеми академічної доброчесності, психологічна герменевтика.

Результати та дискусії

З психологічної точки зору феномен академічної доброчесності має аксіологічну природу, адже його зміст утворюють такі фундаментальні цінності, як: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність, мужність. Означені цінності здебільшого зіставляють із проявом моральності особистості. Однак, з нашої точки зору, їх сутнісно-функціональна природа обумовлена духовною природою людини загалом. Як влучно зауважив М. Савчин, «гола», не оперта на духовність моральність не розвиває природні сили, а властивий їй волюнтаризм підпорядковує людину етичним імперативам. Проте, відомо, що крихкою та малоефективною є будь-яка автономна та іманентна етична система, що не містить ніякої животворної сили – духу (Савчин, 2019).

Відправними методологічними положеннями психологічного аналізу академічної доброчесності в площині духовної парадигми досліджень є, передусім, розуміння того, що:

1. Людина є холономно структурованою реальністю, яку творять такі рівні (холони), як тіло, душа, дух. Вони становлять єдину комплементарну цілісність, що визначає трансцендентальну універсальність та доцільність існування людини як одухотвореної істоти. Тіло репрезентує виключно людську природу, душа ж – божественну. Вона є «вмістилищем» духовних можливостей. Відтак, психічні процеси, стани, властивості – це своєрідні механізми доцільного функціонування душі, які актуалізуються за умови

підпорядкування душі духові. Дух виступає акумулятором і транслятором трансцендентного сенсу для душі. Духовні та психологічні вияви людини повинні розглядатися окремо, адже вони є сферами суттєво відмінними і духовне не зводиться до психічного (Савчин, 2011).

2. Духовне є трансцендентним за походженням та іманентним за існуванням. В особистості є не лише глибини, але й вершини (Савчин, 2011). Особистість постає як ноологічна сутність, що характеризується потенційною універсальністю, творчо-вольовою спрямованістю, іманентною здатністю до вибору добра та заперечення зла, онтологічною налаштованістю до самопізнання та самовизначення заради утвердження трансцендентних духовних цінностей (Климишин, 2013).

3. Духовність як іманентне, внутрішнє утворення особистості, є тією глибинною інстанцією, завдяки якій вона (особистість) стає самодостатнім суб'єктом життєдіяльності, спрямованим на творення добра для себе, для рідних, інших людей, здатним виражати любов до іншого, творчо концептуально переосмислювати і трансформувати обставини свого життя й власні потенційні можливості та боротьбу зі злом (Савчин, 2011).

4. Як форма презентування екзистенційно-творчого начала, Сутнісне Я зумовлює особистісну активність у двох площинах життєздійснення людини як духовної істоти: в горизонтальній, як середовищі діяльній самореалізації (морально-комунікативна, художньо-естетична, пізнавально-перетворювальна діяльність) та у вертикальній, яка репрезентує духовне зростання людини в онтогенезі шляхом її служіння трансцендентним цінностям.

5. Духовність трактується як складна динамічна система смислових утворень особистості, репрезентована етичним, естетичним, інтелектуальним та екзистенційним змістами процесів відображення та конструювання дійсності. Внутрішніми детермінантами їх утворення є категорії добра і зла, прекрасного та потворного, істинного і помилкового, блага як сенсу, які апріорно представлені в психіці людини й актуалізуються в процесі її соціалізації. Відповідно чесність, милосердя, співчуття, жертвовність, довершеність, гармонія, вершинні переживання, правдивість, справедливість, мудрість, віра, надія, любов, мужність виступають духовними цінностями – диспозиціями особистості, яка перебуває на шляху духовного сходження до Святинь Духа (Климишин, 2013).

З появою на світ людина володіє певною системою духовних інтенцій «Сутнісного Я», яке виступає формою представлення духа. Ці інтенції, як першосенси, становлять семантичний Всесвіт (Налімов & Дрогалина, 1984) і спрямовують формування ціннісно-смислової сфери особистості. Будучи усвідомленими й узгодженими з суспільними цінностями, вони перетворюються в особистісні смисли. Останні є динамічними системами об'єктивного відображення дійсності та емоційно-вибіркового ставлення до неї і являють собою своєрідний сплав афекту та інтелекту (Виготський, 2000), що робить людину суб'єктом життєздійснення, власне носієм духовної іпостасі (Климишин, 2013).

Академічна доброчесність є конгломератом духовних цінностей, які презентують особистісну позицію конкретної людини відповідно до її соціального статусу та ролі (студент, викладач) в освітньому просторі. В умовах реалізації навчально-виховної діяльності відбувається проекція духовних цінностей суб'єктів цієї діяльності, яка визначатиме її остаточну результативність – формування багатогранної цілісної особистості професіонала.

Духовні цінності, репрезентуючись у свідомості та самосвідомості, наповнюють гуманістичним сенсом усю спонукальну сферу особистості та сприяють самореалізації її потенціалу (примножують таланти) (Савчин, 2011).

Зупинимось тепер конкретніше на аналізі кожного ціннісного спектру академічної доброчесності.

Чесність як особистісна цінність формується за умов актуалізації духовної інтенції «добра» та співвіднесення в свідомості людини із загальнолюдськими цінностями чесності, правдивості, принциповості, вірності прийнятим зобов'язанням, щирістю щодо інших і себе. Саме в такому широкому форматі, на думку І. Кона, і презентується чесність (Кон, 1983).

Категорія добра – абсолютна вселюдська цінність, причетність до якої наповнює життя людини сенсом; найвище благо, ціль цілей, головна мета людського життя. Деякі істотні грані категорії добра виявляють шляхом її протиставлення категорії зла, з'ясування їх істотних відмінностей і необхідного взаємозв'язку (Тофтул, 2014). З цієї визначальної особливості моральності виокремлюються два істотні моменти: перший – визнання наявності у свідомості особистості поняття про добро і зло, причому уявлення про добро як засадничу підставу моральної свідомості людині притаманне лише за умови субстанційності зла; другий – вибір особистості: вольовий акт надання переваги добру чи злу. Подібно до того, як моральне добро має своєю передумовою онтологічну й світоглядну категорію блага, яка відбиває позитивний зміст буття взагалі, пов'язаний із розвитком його різнобічних потенцій, звільненням його продуктивних засад (Малахов, 2008), піднесенням життєдайних творчих сил людини (Москалець, 1994), зло постає як усе те, що в своєму функціональному значенні підриває продуктивні потенції буття, руйнує, зокрема, умови й засоби виживання, фізичного і духовного розвитку людини, її життєдайних творчих потенцій (Климишин, 2013).

Цінність чесності зіставляється з цінністю совісності. Важливим є саме аспект моральної саморегуляції, коли чесність постає як моральна цінність, моральна якість, що безпосередньо виявляється в чесній поведінці і не допускає будь-яких відхилень, незалежно від зовнішніх обставин. Як приклад, студент при написанні роботи орієнтується не на показник оцінки його роботи, зокрема, системою антиплагіат, а на власне переконання, власну оцінку себе та своєї роботи крізь призму цінності чесності.

Саме це задекларовано учасниками Бухареської конференції з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні (2004): виховання чесності слід починати з себе, а вже потім добиватися її поширення серед всіх членів академічної спільноти, не допускаючи ніяких форм обману, брехні, шахрайства, крадіжки або інших форм нечесної поведінки, які негативно впливають на якість отриманих академічних ступенів (Фініков, 2016).

Довіра як цінність у своїй суті відбиває онтологічну здатність людини вірити та вказує на моральність того, кому вірять. Беручи до уваги дослідження довіри як соціально-психологічного феномена, розкритого в працях І. Антоненко, Ф. Василюка, В. Зінченко, А. Купрейченко, В. Сафонова, Т. Скрипкіної ін., в аналізі довіри як ціннісного спектру академічної доброчесності ми дотримуємося думки, що довіра в умовах освітнього процесу визначатиме фон оцінки і ставлення студента як до себе і результатів власної діяльності, так і до інших та їх діяльності, які належать до конкретної академічної спільноти. Критерієм оцінки є власне система особистісних якостей і властивостей, які презентують духовну природу людини і безпосередньо проєктуються на площину освітнього процесу.

Вочевидь рівень розвитку духовності учасників освітнього процесу визначатиме спрямованість і зміст мотивації освітньої діяльності (зовнішня чи внутрішня) та справжній смисл поведінки (орієнтований на задоволення вищих чи нижчих потреб). В умовах освітньої діяльності студент, викладач постає як активний співтворець власної особистості як професіонала в конкретній галузі знань і як особистості загалом.

Довіра, яку взаємно поділяють всі члени академічної спільноти, є основою для клімату співпраці, що сприяє вільному обміну ідеями, творчості та індивідуальному розвитку (Фішман, 1999).

Цінність *справедливості* в суті академічної доброчесності відбиває належний порядок функціонування академічної спільноти, належний стан взаємодії її членів, який встановлюється в спосіб відповідального виконання кожним з них своїх обов'язків і відповідну належну оцінку останніх.

Вочевидь, в умовах функціонування академічної спільноти йдеться про юридичну (правову) регламентацією «співжиття» її членів. В такому ракурсі справедливість постає як певна регулююча на законодавчому рівні сила, що, з одного боку, чітко означає обов'язки і права членів академічної спільноти відповідно до їх статусу, а з іншого – стоїть на їх захисті. До норм справедливості можна віднести рівність та неупередженість (Дж. Адамса). В освітньому процесі рівність стосується можливостей реалізації кожним членом академічної спільноти особистісної здатності до самодетермінації та творчої активності, самоактуалізації власних унікальних здібностей, а неупередженість – її об'єктивної оцінки. В контексті духовної парадигми пріоритетне значення має саме вертикальна площина життєздійснення особистості. Відповідно, регламентація та оцінка особистістю власної реалізації орієнтована, передусім, не на «букву закону», а на відповідність цієї реалізації її покликанню.

Чесне, відповідне та неупереджене оцінювання відіграє важливу роль в освітньому процесі, а справедливість тут є обов'язковою для встановлення довіри між викладачами та студентами (Фішман, 1999).

У площині духовної парадигми особистості *повага* постає як цінність, що опирається на автентичну духовну природу людини, її особистісну аксіологічність. Суть останньої полягає в двох аспектах: сакраментальності людської особистості та її неповторності. Особистість Іншого (студента, викладача, науковця) є відмінною за цінностями, уподобаннями, життєвими переконаннями. Ця відмінність і становитиме цінність іншої людини, адже вона є такою, яка «бачить інакше», «розуміє інакше», «думає інакше».

На думку С.Франка (у його вченні про неосяжне), будь-яке безосудне самобуття стає «Я», лише виходячи за свої межі, існуючи для «Іншого» в «Іншому». Однак тут присутній і зворотний зв'язок між «Я» – «Ти», адже кожне «Ти» так само стає собою, лише «покидаючи себе задля іншого». Інший для нас подібний, як вважає М. Бахтін, до предмету: завершений в часі і просторі «естетичний», тоді як ми для себе є непередметними та незавершеними. «Зовнішній» погляд на самих себе формують «Інші», внутрішній світ яких ми пізнаємо шляхом діалогу. Лише в стосунку до «Іншого» пізнається власне «Я» як самість та знаходиться власна відмінність (Климишин, 2013).

Повага передбачає сприймання іншої людини, передусім, як суб'єкта, а не об'єкта взаємодії. Неможливо оволодіти внутрішньою людиною, побачити і зрозуміти, роблячи її об'єктом нейтрального аналізу (Єрмоленко, 1999).

Водночас повага характеризується відчуттям духовної свободи меж власної активності, можливостей пізнання «Іншого», розкриття себе, свободи оцінки себе, обставин свого життя та самовизначення.

Вільний обмін ідеями і свобода висловлювань базуються на взаємній повазі, яку поділяють всі члени академічної спільноти, незалежно від їх положення в освітній і науковій ієрархії. Без такого обміну рівень академічної й наукової творчості знижується (Фішман, 1999).

Відповідальність як ціннісний спектр академічної доброчесності безпосередньо стосується духовної свободи кожного члена академічної спільноти. Усі члени академічної спільноти мають певні обов'язки. І власне якою мірою вони виконують чи не виконують свої обов'язки – це і є питання про їх моральну відповідальність. Їх безпосередній моральний обов'язок – бути чесним, справедливим, виявляти повагу і довіру. Освітня діяльність передбачає прояви свободи та відповідальності водночас.

Свобода вибору, як безпосередній прояв духа, робить людину спроможною обирати спосіб свого життєздійснення – стати активним творцем себе і навколишньої дійсності, помножуючи добро, любов, істину або ж стати пасивним спостерігачем, споживачем, живучи «за рахунок інших» і дбаючи виключно про свій комфорт.

Створюючи нові смислові конструкти в умовах освітньої діяльності, яка повинна мати передусім творчий характер, як студент, так і викладач, науковець виступає творцем, що є вільний у ставленні до навколишньої дійсності, до інших. Свобода виводить людину за межі дії необхідних сил. Автономність і спонтанність «Я» є проявом його зв'язку з «Іншим». Вільне «Я» наче заглиблюється у вседність «Ми» (яким виступає суспільство), знаходячи в ній ґрунт для своєї свободи (Климишин, 2013). Свобода лише заради свободи призводить до відсутності обов'язків і зобов'язань, що породжує відчуття порожнечі (Савчин, 2019).

Ситуація прояву свободи вибору вимагає від особистості прийняття відповідальності за його здійснення. Як ось, підготовка творчих завдань студентом ставить його в ситуацію вибору – реалізувати власну креативність, доклавши вольових зусиль у пізнанні, чи піти іншим шляхом, скориставшись «плодами зусиль інших».

Відповідальність за дотримання принципів доброчесності є як особистим обов'язком, так і спільною справою. Кожен член академічної спільноти – студент, член професорсько-викладацького складу, представник адміністрації, несуть відповідальність за дотримання принципів академічної доброчесності під час навчання, викладання і здійснення наукових досліджень (Фішман, 1999).

Саме *мужність* як цінність забезпечує можливість функціональної дієвості розглянутих вище цінностей, їх перехід у формат конкретних вчинків – вчинку чесності, справедливості, поваги, довіри. Мужність як цінність зіставляється з такими рисами характеру особистості, як сміливість, рішучість, твердість характеру, безкомпромісність.

Мужність бути академічно доброчесним передбачає готовність відстоювати її як у спосіб особистого прикладу, так і в спосіб активного протистояння порушенням, не боячись наслідків стати «соціально непривабливим», адже не кожна академічна спільнота у своїй суті може бути зорієнтованою на справді дотримання академічної доброчесності, а не лише на її проголошення.

Власне, саме в цьому аспекті ми повертаємось до висхідної думки, з якої починали розгляд питання академічної доброчесності, – гідності людини. Здатність відрефлексовувати власні вчинки, здійснювати моральну оцінку своїх дій, керуючись іманентною здатністю до

вибору добра і заперечення зла та орієнтація на відповідний ціннісний стандарт визначають «санкціонуючу дієвість» гідності.

Показником мужності, як ціннісного спектру академічної доброчесності, є здатність протистояти моральному релятивізму, який знаходить очевидні прояви і в освітньому просторі та є ознакою антропологічної кризи сучасного суспільства. Не може бути подвійних стандартів в оцінці чесності або поваги, справедливості чи довіри.

Члени академічних спільнот мають навчитися не лише приймати стійкі та непохитні рішення, але й демонструвати відвагу, яка є необхідною для того, щоб зафіксувати їх не лише словом, але і ділом. Лише через постійне плекання відваги можливе створення та підтримка сильних спільнот доброчесності, які залишатимуться відповідальними, надійними, шанобливими, чесними, справедливими, незважаючи на обставини, з якими вони можуть зіткнутися (Фішман, 1999).

Формування академічної доброчесності відбувається в умовах деонтологічного вибору. Духовні цінності, які становлять суть академічної доброчесності, актуалізуються в свідомості студента, викладача (відповідно до конкретної ситуації вибору в умовах освітнього процесу), проходять щоразу «внутрішнє переосмислення» крізь призму деонтичного вибору та прийняття відповідальності за його здійснення, за наслідки, після чого відбувається реалізація цих цінностей в дієвий вчинковий спосіб.

У своєму виборі духовної спрямованості, зокрема, академічної доброчесності, особистість постає вільним суб'єктом власної позиції. Ця свобода визначається функціонуванням внутрішнього, а не зовнішнього, цензора – совісті, яка виступає автономною духовною інстанцією, що виходить із власних підстав, глибоких пластів несвідомого (Франкл, 1997).

Водночас можна стверджувати про певний показник сформованості академічної доброчесності. Його визначатимуть наявність знань, розуміння суті категорій чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності та мужності, суб'єктивне прийняття або ж неприйняття останніх і, власне, реалізація відповідного ставлення у вчинковий спосіб. Показник сформованості академічної доброчесності можна зіставити з рівнем духовного розвитку особистості.

Академічна доброчесність на інтрасуб'єктному рівні функціонування особистості передбачає активність самокерування, що базується на осмисленому прийнятті цінностей чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності й мужності як мотивів самовдосконалення. Реалізація академічної доброчесності в процесі міжособистісної взаємодії на інтерсуб'єктному рівні передбачає прояв чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності та мужності у ставленні до Іншого. На метасуб'єктному рівні академічна доброчесність презентується, передусім, в двох ракурсах – здатності суб'єкта освітнього процесу пізнавати та творити. Суб'єкт передусім засвоює знання, в яких зафіксований соціальний досвід суспільства, що підлягає суспільно-історичним законам та внутрішній логіці свого розвитку і сам створює нові значення, які мають об'єктивовану суспільну значимість та входять в загальну модель об'єктивного відображення навколишньої дійсності. На цьому рівні відбувається залучення суб'єкта до духовної культури суспільства, його надбань як активного споживача, носія і творця останньої.

Висновки

Проаналізовані нами ціннісні спектри академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології засвідчують важливість формування останньої в умовах сучасних академічних спільнот та освітніх установ. Коли суспільні освітні установи «просякнуті» доброчесністю, вони допомагають у створенні міцнішої громадянської культури суспільства як цілого.

Формування академічної доброчесності в академічних спільнотах є певним «вчинковим співавторством», де вчинкові дії кожного її представника, не втрачаючи мотиваційної вартості у площині власного особистісного розвитку, виходять в площину спільного діяння на благо спільноти, людства загалом. Ідейна суголосність представників академічної спільноти щодо академічної доброчесності, їх щоденний особистий внесок в її пропагування, найперше, через особистий приклад здатні реально змінити якість освітнього процесу. В свою чергу, від того, яким уже сьогодні буде освітній і культурний простір нашого суспільства, залежатиме формування майбутніх поколінь.

Наголошено на необхідності реалізації нової освітньої парадигми, метою якої є, передусім, виховання нової особистості, орієнтованої на систему духовних цінностей. Це питання значно масштабніше у своїй функціональній суті, адже залишає за кожною людиною, як представником соціальної спільноти (не лише академічної спільноти) можливість бути і самоздійснюватись у її вищому трансцендентному вимірі.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в емпіричному дослідженні кореляції академічної доброчесності та рівня розвитку духовності особистості, а також означенні механізмів оптимізації процесу формування академічної доброчесності в закладах освіти.

Література

1. Антоненко, И.В. (2004). *Доверие: социально-психологический феномен*. (Монографія). Москва : Социум.
2. Бахтин, М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва : Искусство.
3. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва : Изд-во Моск. Ун-та.
4. Выготский, Л.С. (2000). *Психология*. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс.
5. Зинченко, В.П. (2002). Размышления о душе и ее воспитании. *Вопросы философии*, 2, 119–136.
6. Єрмоленко, А.М. (1999). *Комунікативна практична філософія*. Київ : Лібра.
7. Киричук, О.В., Киричук, В.О., & Киричук, В.В. (2008). *Народження та зростання духовної особистості: теорія, діагностика, тренінг*. Київ : ВМГО «Союз обдарованої молоді».
8. Климишин, О.І. (2013). *Християнсько-психологічні основи духовного розвитку особистості* (Дис. д-ра. психол. наук). Київ.
9. Кон, И.С. (1983). *Словарь по этике*. Москва : Политиздат.
10. Купрейченко, А.Б. (2008). *Психология доверия и недоверия*. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН».
11. Малахов, В.А. (2008). *Право бути собою*. Київ : ДУХ і ЛІТЕРА.
12. Москалець, В.П. (1994). *Психологічне обґрунтування української національної школи*. Львів : Світ.

13. Налимов, В.В. & Дрогалина, Ж.А. (1984). Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной. *Психологический журнал*, 5(6), 111–121.
14. Савчин, М. (2019). *Здоров'я людини: духовний, особистісний і тілесний виміри*. (Монографія). Дрогобич : ПП ПОСВІТ.
15. Савчин, М. (2011). Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології. *Психологія особистості*, 1, 191–199.
16. Скрипкина, Т.П. (2000). *Психология доверия*. Москва : Издательский центр «Академия».
17. Сафонов, В.С. (1978). *Особенности доверительного общения* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Москва.
18. Тофтул, М.Г. (2014). *Сучасний словник з етики*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
19. Фініков, Т. (2016). Академічна доброчесність: глобальний контекст та національна потреба. Т.В. Фінікова & А.Є. Артюхова (Ред.), *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету*. (с. 9–37). Київ : Таксон. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/0BYePGdGpHh6Wa1NoR3g4S1FaWVE/view>
20. Фішман, Т. (Ред.). (1999). *Фундаментальні цінності академічної доброчесності*. Клемсон : Університет Клемсон. Режим доступу: <http://www.academicintegrity.org/icai/>
21. Франк, С.Л. (1992). *Духовные основы общества*. Москва : Республика.
22. Франкл, В. (1997). *Доктор и душа*. Санкт-Петербург : «Ювента».

References

1. Antonenko, I.V. (2004). *Doveriye: sotsial'no-psikhologicheskii fenomen. [Trust: a socio-psychological phenomenon]*. Moscow : Sotsium [in Russian].
2. Bakhtin, M.M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]*. Moscow : Iskusstvo [in Russian].
3. Vasyliuk, F.E. (1984). *Psykhohohyia perezhyvanyia (analyz preodolenyia krytycheskykh sytuatsyi) [Psychology of experience (analysis of overcoming of critical situations)]*. Moscow : Izd-vo Mosk. Un-ta [in Russian].
4. Vygotskiy, L.S. (2000). *Psikhologiya [Psychology]*. Moscow : Izd-vo EKSMO-Press [in Russian].
5. Zynchenko, V.P. (2002). Razmyshlenyia o dushe y ee vospytanyy [Reflections on the soul and its upbringing]. *Voprosy fylosofyy – Questions of philosophy*, 2, 119–136 [in Russian].
6. Yermolenko, A.M. (1999). *Komunikatyvna praktychna filozofiiia. [Communicative practical philosophy]*. Kyiv : Libra [in Ukrainian].
7. Kyrychuk, O.V., Kyrychuk, V.O., & Kyrychuk, V.V. (2008). *Narodzhennia ta zrostannia dukhovnoi osobystosti: teoriia, diahnozyka, treninh. [Birth and growth of spiritual personality: theory, diagnosis, training]*. Kyiv : VMHO “Soiuz obdarovanoi molodi” [in Ukrainian].
8. Klymyshyn, O.I. (2013). *Khrystyiansko-psykhohohichni osnovy dukhovnoho rozvytku osobystosti [Christian-psychological foundations of spiritual development of personality]. Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Kon, Y.S. (1983). *Slovar' po etike [Dictionary of ethics]*. Moscow : Polytyzdat [in Russian].
10. Kupreychenko, A.B. (2008). *Psikhologiya doveriia i nedoveriia [The psychology of trust and distrust]*. Moscow : Izd-vo “Institut psikhologii RAN” [in Russian].
11. Malakhov, V.A. (2008). *Pravo buty soboyu [The right to be yourself]*. Kyiv : DUKH i LITERA [in Ukrainian].

12. Moskalets', V.P. (1994). *Psykhologichne obgruntuvannya ukrayins'koyi natsional'noyi shkoly [Psychological substantiation of the Ukrainian national school]*. Lviv : Svit [in Ukrainian].
13. Nalimov, V.V., & Drogalina, ZH.A. (1984). Veroyatnostnaya model' bessoznatel'nogo. Bessoznatel'noye, kak proyavleniye semanticheskoy vselennoy [The probabilistic model of the unconsciousness. The unconsciousness as a manifestation of the semantic universe]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 5(6), 111–121 [in Russian].
14. Savchyn, M. (2019). *Zdorovia liudyny: dukhovnyi, osobystisnyi i tilesnyi vymiry. [Human health: spiritual, personal and physical dimensions]*. Drohobych : PP POSVIT [in Ukrainian].
15. Savchyn, M. (2011). Doslidzhennia osobystosti v konteksti dukhovnoi paradyhmy psykholohii [The study of personality in the context of the spiritual paradigm of psychology]. *Psykhologhiia osobystosti – Personality psychology*, 1, 191–199 [in Ukrainian].
16. Skripkina, T.P. (2000). *Psikhologiya doveriya [The psychology of trust]*. Moscow : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya» [in Russian].
17. Safonov, V.S. (1978). Osobennosti doveritel'nogo obshcheniya [Features of confidential communication]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
18. Toftul, M.H. (2014). *Suchasnyy slovnyk z etyky [Modern dictionary of ethics]*. Zhytomyr : Vydvo ZHDU im. I. Franka [in Ukrainian].
19. Finikov, T. (2016). Akademichna dobrochesnist: hlobalnyi kontekst ta natsionalna potreba [Academic integrity: global context and national need]. In T.V. Finikov & A.Ye. Artyukhov (Eds.), *Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu – Academic honesty as a basis for sustainable development of the university* (p. 9–37). Kyiv : Takson. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0BByePGdGpHh6Wa1NoR3g4S1FaWVE/view> [in Ukrainian].
20. Fishman, T. (1999). *Fundamentalni tsinnosti akademichnoi dobrochesnosti [The Fundamental Values of Academic Integrity]*. Klemson : Universytet Klemson. Retrieved from <http://www.academicintegrity.org/icai/> [in Ukrainian].
21. Frank, S.L. (1992). *Dukhovnyye osnovy obshchestva [Spiritual foundations of society]*. Moscow : Respublika [in Russian].
22. Frankl, V. (1997). *Doktor i dusha [Doctor and soul]*. Sankt-Peterburg : “Yuventa” [in Russian].

**HERMENEUTICS OF ACADEMIC INTEGRITY
IN THE CONTEXT OF THE SPIRITUAL PARADIGM OF PSYCHOLOGY**

Olha Klymyshyn

**Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor,
Professor of the Department of Developmental Psychology**

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

57, Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76005

klymyshyn@meta.ua, <https://orcid.org/0000-0002-3943-4397>

Abstract

In the context of educational reforms with a focus on European standards, there is a need to understand the fundamental values on which the educational process should be based and implemented. The article presents the results of the study of academic integrity as a conglomeration of spiritual values that demonstrate the personal position of the representative of the academic community in the educational space. The purpose of the studies to reveal the content of the phenomenon of academic integrity in the context of the spiritual paradigm of psychology. Objectives of the study are to determine the methodological provisions of the spiritual paradigm of psychology and reveal the content of the value spectra of academic integrity in the context of the spiritual paradigm of psychology. Such theoretical methods as analysis, synthesis, comparison, generalization and systematization of theoretical approaches and views to the problem of academic integrity, psychological hermeneutics were used. The starting point of the analysis of academic integrity in the context of the spiritual paradigm of psychology is the consideration of the personality of the academic community as a noological entity characterized by potential universality, creative and volitional orientation, immanent ability to choose good and deny evil, ontological attitude to self-knowledge. Spiritual values, which are the essence of academic integrity, are actualized in the minds of students, teachers (according to the specific situation of choice in the educational process). Each time these values are processed by “internal rethinking” through the prism of deontic choice and responsibility for its implementation realization of these values in a deed.

Keywords: *personality, academic integrity, spirituality, spiritual values, honesty, trust, justice, respect, responsibility, courage.*

Подано 09.12.2020

Рекомендовано до друку 22.12.2020

УДК 159.922.8:159.923.2

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12\(57\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57).06)

ПОНЯТТЯ СПРАВЕДЛИВІСТЬ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ГЕНДЕРНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Тетяна Костіна

кандидат психологічних наук, доцент, докторантка кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
08401, Україна, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30
kostina_tanya@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-9644-0630>

Ірина Булах

доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
i.s.bulakh@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0314-8070>

Анотація

Статтю присвячено теоретичному аналізу концепту справедливості та його ролі в контексті психологічних досліджень у гендерній психології. Проведений науковий пошук засвідчив існування різних підходів до розуміння змісту та сутності поняття справедливості у гуманітарних науках. Осмислення цього концепту залежить від історичної епохи, соціально-політичного устрою, економічних факторів функціонування суспільства. Показано існування взаємозв'язку між мораллю, правом та справедливістю як базовим принципом взаємодій людей у суспільстві. Критерієм справедливості часто виступала рівність. Виявлено, що в різні історичні епохи панував принцип справедливої нерівності, коли одні мали привілеї, а інші були їх позбавлені. Особливо гостро це стосувалося представниць жіночої статі. Зазначено, що у філософії справедливості позначається як вищий принцип людського життя й основа для автономії і розвитку особистості. Визначено, що поруч із поняттям справедливості для філософської та психологічної науки важливим є концепт соціальної справедливості, який пояснює процес справедливої взаємодії між людиною і суспільством. Простежується, що у межах соціальних подій ХХ століття відбувся зсув парадигми розуміння принципів справедливості від «рівних можливостей» до «рівних результатів». Обґрунтовано, що дотримання гендерної рівності не може відбуватись без опори на принцип соціальної справедливості, зокрема, гендерної справедливості. В Україні на законодавчому рівні утверджена гендерна рівність і вимоги до її дотримання. Визначено, що сутність гендерної справедливості пов'язана з рівноправ'ям і справедливістю у розподілі благ та відповідальності між чоловіками і жінками. Підкреслено, що вивчення впливу психологічних і соціальних чинників на розгортання гендерної справедливості здійснюється у межах гендерної психології з використанням гендерного підходу. Стверджується, що використання принципу гендерної справедливості веде до становлення гендерної рівності.

Ключові слова: справедливість, рівність, гендерна рівність, гендерна справедливість, гендерна психологія, гендерний підхід.

Вступ

Криза, що розгорнулася в усьому світі внаслідок пандемії COVID-19, спричинила актуалізацію багатьох питань, які пов'язані з базовими правами людини. Не оминули дискусії й проблему справедливості та її ролі в сучасному суспільстві. В Україні питання справедливості у часи пандемії загострилося з новою силою, що проявилось у практичній неможливості українців у доступі до лікування та отриманні права на безоплатну медицину, про що йдеться у 49 статті Конституції України (КУ, 1996). На жаль, пересічний українець(ка), котрий(а) намагається отримати допомогу від держави, піддає сумніву статтю 1 «Загальної декларації прав людини», яка проголошує: «всі люди народжуються вільними та рівними у своїй гідності та правах» (ЗДПЛ, 1948: 1). Показовим стало те, що в умовах пандемії декларативна рівність і реальна рівність часто не збігаються, а сучасне суспільство все ще на шляху до встановлення рівності та справедливості.

Особливо гостро у гендерній психології постало питання справедливості. Досить інтенсивно проблема справедливості розгортається у взаємозв'язку із гендерною рівністю, яка утверджує рівність прав та обов'язків представників жіночої та чоловічої статі. Аналіз впливу пандемії на гендерну рівність засвідчив дуже невтішні наслідки. Загалом у світі, зокрема й в Україні, збільшилась кількість випадків домашнього насильства. Дослідники зафіксували збільшення навантаження на представниць жіночої статі у період карантину, а саме: жінкам доводилось із подвійними зусиллями поєднувати професійну діяльність, побут і доглядову активність (Укрінформ, 2020). Виходить, що пандемія посилила негативний тиск гендерних стереотипів на жінок – репродуктивна праця (приготування їжі, прибирання приміщення, догляд за дітьми і людьми похилого віку) автоматично була делегована жінкам з одночасним збереженням відповідальності за продуктивну працю, що зумовило утвердження системної нерівності у контексті розподілу часового ресурсу. Як відзначила одна з провідних дослідниць у сфері гендерної рівності В. Брайсон, саме нерівнозначний, несправедливий розподіл часу, як дефіцитного ресурсу, є одним із базових чинників існування гендерної нерівності (Bryson, 2007).

На жаль, в умовах пандемії було виявлено недостатній рівень чутливості до питань гендерної рівності у вищих рівнях державної влади. Сумнозвісною стала кампанія МОЗ України з розробки плакатів, які заохочували населення дотримуватись карантинних заходів. Постери мали сексистський характер, оскільки транслювали такі гендерні стереотипи: дівчина на карантині мала витратити свій час на прибирання оселі («Дезінфікую оселю. Роблю вологе прибирання щодня»), натомість хлопець займався самоосвітою («Нарешті є час закінчити онлайн-курси») (Zmina, 2020). Наукова та громадська спільноти висловились про неприпустимість трансляції гендерної стереотипізації на державному рівні. З урахуванням критики та зауважень, МОЗ України розробило нову серію плакатів, на яких були продемонстровані егалітарні гендерні ролі («Залишатися вдома, щоб робити все разом»), які спиралися на принцип справедливості у розподілі домашнього навантаження. Наведені ситуації засвідчують, що, незважаючи на значний економічний та соціальний прогрес, для сучасного суспільства залишається актуальним питання осмислення справедливості, особливо у сфері гендерної рівності.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі змісту поняття справедливості та визначенні його ролі для гендерної психології. **Завдання** дослідження: 1) проаналізувати наукові підходи до визначення сутності поняття справедливості; 2) обґрунтувати

необхідність застосування понять справедливості і гендерна рівність у психологічних дослідженнях у контексті гендерної психології.

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного дослідження. Основним методом виступив аналіз наукових джерел, присвячених вивченню проблеми справедливості та питанням гендерної рівності особистості. Крім того, був застосований порівняльний аналіз для виявлення відмінностей у тлумаченні справедливості та принципів її застосування у гуманітарних науках. Для визначення змісту справедливості та її ролі для гендерної психології був застосований метод аналізу базових понять дослідження. Методи систематизації та узагальнення наукових положень вітчизняних та закордонних вчених дозволили визначити значущість поняття справедливості для гендерної психології та створити умови для подальшого проведення психологічного дослідження.

Результати та дискусії

Поняття справедливості вивчається багатьма науками (філософія, право, психологія, соціологія, педагогіка, економіка та ін.) та має значну історію. Необхідно зазначити, що процес вивчення відбувався, у першу чергу, в площині філософії та права (Тофтул, 2014). Як відомо, етимологія терміну «справедливість» походить від слова «право» (правий, правда), а в латинській мові позначається «*justitia*» (справедливість) – від «*jus*» (право). Від свого початку застосування у філософії поняття справедливості трактувалося як «сущий світоустрій», духовна основа історії. Протилежністю справедливості є несправедливість, руйнування порядку, деструкція чинного (Данильян, 2005). Латинські терміни «*justice*» або «*justitia*», які мають спільний корінь «*jus*», також тлумачаться, як об'єднання людей за допомогою адекватного (відповідно до закону) ставлення один до одного. Той самий корінь «*just*», що є в терміні «*justice*» («справедливість»), в англійській мові означає «інтегруватися» чи «об'єднуватися» (Сумченко, 2012). Отже, справедливість – це об'єднання людей на основі адекватного ставлення один до одного, що є регулятором взаємодії між людьми.

У філософії справедливість виступає як вищий принцип людського життя й основа для автономії та розвитку людини. Принцип справедливості утверджує наступне: не всім одне і теж, а кожному співрозмірне / пропорційне (Данильян, 2005). Цей принцип є важливим для розкриття базису гендерної рівності та правильного його використання у психологічних дослідженнях. Як відзначив А. Оганесян, суперечливе зіставлення рівності та нерівності породжувало різну побудову змісту концепцій справедливості та тлумачення цього терміну в історичному ракурсі (Оганесян, 1990).

Як довела І. Сидоренко, на початку свого становлення людство оперувало базовим поняттям рівності, яке фактично було критерієм справедливості, а саме: «усім порівну». Саме так відбувався розподіл здобутків роду та племені первісного суспільства, що базувався на принципі реципрокності – еквівалентного обміну-даріння (Сидоренко, 2014). Однак бажання виділитися, продемонструвати, що людина здатна на більше і, відповідно, й отримати більше, також супроводжувало людське існування. Ускладнення людського суспільства, що відбувалося на засадах принципу розподілу праці та соціальної ієрархії, сприяло появі моральних уявлень, які санкціонували нерівність людей, що витікала із відмінностей між ними (Оганесян, 1990). Це спричинило перехід від реципрокності

(еквівалентного обміну) до редистрибуції (перерозподілу) – коли блага, продуковані групою, консолідується в «руках» її лідера, який вирішував подальшу долю групових здобутків.

Зазначимо, що незважаючи на значну історію вивчення поняття справедливості, воно було і залишається найбільш складним для філософської думки. Перші спроби визначити смислове навантаження концепту справедливості були здійснені мислителями епохи Античності. Наприклад, Гесіод розглядав справедливість у єдності з працею, яка була всезагальною вимогою й умовою для побудови гармонійного суспільства, що функціонувало за принципом взаємної вигоди. Геракліт протиставляв справедливість, як божественний закон і правду, як загальну закономірність взаємодій між людьми, що дало йому можливість поєднати ідеї про абсолютність і відносність справедливості. Демокріт пов'язував феномени справедливості та щастя Отже: той, хто живе за принципом справедливості, той є щасливою людиною. Крім того, філософ вважав, що лише ті люди любі богам, яким ненависна несправедливість (Диннік, 1955).

На думку Сократа, в основі людського буття, соціального життя і порядку містяться вищі, божі закони – неписані розпорядження і заборони, що мають космічне походження (ідея Логосу). Закони держави і вимоги моралі повинні відповідати вищій справедливості, запропонованій Логосом. Справедливість, як вважав філософ, – не просто критерій законності, вона, власне, тотожна з нею: «Що законно, – стверджував філософ, – те і справедливо» (Платон, 2000: 73). Сократ визначав справедливість, як чесноту та мудрість, а несправедливість як порочність та невігластво. Філософ сповідував принцип, що краще терпіти несправедливість, ніж спричиняти її.

Філософом Давньої Греції, який торкався питання пошуку нерівності у контексті побудови справедливої держави, був Платон. Він приходить до висновку, що жінки є пригнобленими не через свою «природу», а через соціальний устрій, який спричинює це поневолення та підтримує чинний порядок за допомогою відповідних законів. Мислитель вважав несправедливість найбільшим злом, яке лише може містити душа, а справедливість – найбільшим благом, предметом, ціннішим за золото (Платон, 2000). Свої ідеї рівності Платон черпав з філософії свого вчителя – Сократа, який стверджував, що жінки та чоловіки розділяють одні й ті самі цінності, а, отже, мають однакову природу (Платон, 2000). Разом з тим, Платон підтримував ідею рабовласництва, а отже утверджував принцип «справедливої нерівності», де справедливість ототожнювалась із владою класів і класовими привілеями. Таку позицію Платона щодо тлумачення справедливості видатний філософ і соціолог сучасності К. Поппер назвав тоталітаристською (Popper, 2020).

Арістотель першим здійснив спробу класифікувати справедливість і виокремив дві форми існування справедливої рівності: розподільчу – справедлива нерівність та зрівняльну – справедлива рівність (Арістотель, 2000; Кашніков, 2001). Обидва види справедливості функціонують відповідно до загальноприйнятого принципу розподілу благ, а саме: перша на основі геометричної рівності, яка реалізується через пропорційність (наприклад, кожному за його працю), друга – арифметичної, яка включає рівний розподіл благ. Характеризуючи несправедливість, філософ підкреслив, що вона означає «...привласнення «чужого» блага та відмову від «свого» зла» (Арістотель, 2000: 146). При цьому мислитель зауважував, що справедливість виявляє себе через рівність. Він підкреслював, що для існування суспільства потрібно дотримуватись принципів рівності та справедливості. Проте, варто відзначити, що означені вище принципи могли використовуватися лише громадянами полісу (міста), якими могли бути лише чоловіки. Це так звана демократія меншості. Відносно рабів та жінок, які не

були громадянами полісів, Арістотель вважав за прийнятне, нормативне існування принципу нерівності, який коментував так: «існують люди, для яких бути рабами не лише корисно, але й справедливо»; «...так і чоловік стосовно жінки: перший володарює, друга перебуває у підкоренні» (Арістотель, 2000: 120). Арістотель загалом розмежував людей на дві категорії у взаємодії із владою, а саме: тих, хто володарює – вільні чоловіки полісів – та тих, хто підкорюється – раби, жінки, діти. Філософ вважав, що такий розподіл людей обумовлений їх психічними особливостями та є цілком справедливим. Зауважимо, що для сфери гендерних досліджень думка Арістотеля про справедливість розподілу володарювання та підлеглості у відносинах між чоловіком і жінкою є вкрай важливою, оскільки вона красномовно засвідчує, що гендерні відносини – це відносини влади. На цьому, зокрема, наголошував видатний філософ та психолог XX століття М. Фуко (Foucault, 1985). Проведений аналіз показав, що нерівність між чоловіками і жінками, де більшість привілеїв надавалася чоловікам, була нормою для епохи Античності.

В епоху Середньовіччя справедливість позначалася, як рівність перед Богом. Найбільший внесок в осмислення справедливості був зроблений християнськими теологами, філософами А. Аврелієм і Т. Аквінським (Аврелій, 1998; Аквінський, 2003). А. Аврелій поділяв думки Платона, що справедливість є благом, а її сутність полягає у тому, щоб «надати кожному те, що належить йому» (Аврелій, 1998: 325). Водночас мислитель висвітлював справедливість з двох позицій, а саме: як рівність усіх людей перед Богом і як нерівність людей між собою (Аврелій, 1998).

Як і Арістотель, Т. Аквінський розрізняв такі два види справедливості: розподільчу, що реалізується через надання благ, відповідно до заслуг людини, та зрівняльну, яка спрямована на вирівнювання нерівності, з урахуванням обставин і життєвої ситуації людини. Він стверджував, що справедливість виявляється на рівні держави – у формі законів. Однак, така справедливість не є істинною, оскільки людський розум не може осягнути всієї складності буття. На противагу їй, Т. Аквінський виокремив справедливість істинну, яка притаманна Божественному порядку: саме вона зображена у святому письмі, вона є законом Божим (Аквінський, 2003).

В епоху Відродження загострилося питання справедливості: суспільні верстви населення, що мали обмежений доступ до ресурсів, вимагали соціальної справедливості – доля людини повинна визначатися не знатністю і походженням, а виключно особистими чеснотами, основна з яких справедливість, безкорисливе служіння суспільному благу. На основі таких переконань, оформились ідеологічні рухи, які отримали назву «соціально-утопічні проекти» (Манхейм, 1994). Найбільш видатними мислителями-утопістами були Т. Мор і Т. Кампанелла. У своїх творах «Утопія» (Мор, 1988) та «Місто Сонця» (Кампанелла, 1988) вони обґрунтовували необхідність знищення приватної власності, оскільки саме вона, на думку мислителів, є основною причиною існування несправедливості.

В Новий час справедливість почала осмислюватися як рівність прав перед законом. Найбільш вагомий внесок у розуміння справедливості зробили такі вчені, як: Т. Гоббс, який описував справедливість через дотримання людьми взятих зобов'язань (Hobbes, 2008); Дж. Локк, який утверджував, що справедливість є способом захисту власності (Locke, 2003); Ж.-Ж. Руссо, котрий визначав справедливість необхідною умовою суспільного договору (Руссо, 2016). Водночас у працях Ж.-Ж. Руссо наявні дискримінаційні позиції щодо жінок, що утверджують існування гендерної нерівності. Так, у творі «Еміль, або про виховання» автор зазначав, що дівчатам не потрібно давати багато свободи, оскільки вони нею будуть

зловживати; також, жінка з юності має навчитися терпіти несправедливість і покійно зносити образи чоловіка (Руссо, 2016). Отже, незважаючи на прогресивні ідеї Нового часу, питання рівності репрезентантів обох статей не було вирішено.

Представник німецької класичної філософії Г.В.-Ф. Гегель в один ряд ставив справедливість і розум, утверджуючи думку про те, що саме розум дозволяє людині здійснювати справедливі вчинки (Гегель, 2004). І. Кант вважав, що основою справедливості є почуття рівності, яке реалізується у вмінні людини ставити себе на місце іншого (Кант, 2000). В ідеології марксизму справедливість, зокрема і соціальна, визначалася нагородою, яку мала отримувати людина за суспільно-корисну діяльність (Маркс & Енгельс, 1961). Варто зауважити, що Ф. Енгельс у праці «Походження сім'ї, приватної власності та держави» викрив несправедливе становище жінки у суспільстві, її пригноблення у капіталістичному світі (Енгельс, 1961). На сучасному етапі змістовими конструктами справедливості визначаються рівність, рівні права людей на життя, свободу, працю, що зафіксовано у Загальній декларації прав людини (ЗДПЛ, 1948).

Варто підкреслити, що основою, яка визначала принцип справедливості та функціонування ідеального суспільства, було уявлення про природу людини. Саме образ людини, який був властивий мислителям, політичним діячам того чи іншого часу, був визначальним у побудові концепції справедливості. В умовах сьогодення у цілому ряді гуманітарних наук розробляються теорії справедливості, в яких образ людини презентований у таких двох іпостасях: як істоти одночасно здатної до самовдосконалення (тобто гідної), так і істоти автономної (тобто розумної), що здатна до самообмеження. У зв'язку з цим найбільш придатним буде такий принцип справедливості, що забезпечить найкращі умови для самореалізації й автономії особистості та міру зіставлення свободи і рівності (Данильян, 2005).

Отже, розуміння справедливості залежить від історичних, політичних та економічних факторів, що впливають на людей та суспільство, які до нього належать. Як відзначив А. Бутенко, концепт справедливість трансклює «соціальне, політико-правове й моральне ставлення до дійсності з позицій належного» (Бутенко, 1988: 25).

Осмыслити зміст поняття справедливість можна через «золоте правило етики»: «чини з іншими так, як ти хочеш, щоб чинили з тобою» (Данильян, 2005: 36). Як відзначив М. Тофтул, справедливість тісно пов'язана з моральними принципами, оскільки моральність людини неможлива без справедливого ставлення до навколишнього світу (Тофтул, 2014). Як підкреслила Т. Аболіна, питання рівності, справедливості й відповідальності – основоположні моральні принципи, на основі яких мають функціонувати соціальні інститути (Аболіна, 2012). М. Рогожа утвердила тезу про те, що мораль функціонує не лише на рівні індивідууму, але і є властивістю суспільства у його певний історичний період, і це актуалізує питання вивчення соціальної моралі (Рогожа, 2009). Зазначене вище свідчить, що функціонування принципів справедливості поза межами моралі неможливе. Це означає, що дотримання гендерної рівності особистості, спираючись на принципи справедливості, – є проявом моральності як суспільства загалом, так і окремої людини зокрема.

Підкреслимо, що поруч із поняттям справедливість для філософської та психологічної наук важливим є концепт соціальна справедливість, який пояснює процес справедливої взаємодії між індивідуумом і суспільством, та реалізується через соціальний договір (Rawls, 1971). Ґрунтовний аналіз справедливості як такої здійснив соціолог, політолог та соціальний психолог Дж. Роулз у своїй праці «Теорія справедливості», в якій розкрив соціальну

значущість цього феномена для суспільства. Вчений розглядав справедливість як принцип соціальної організації, а саме: справедливість виступає не лише мірилом рівності, але й мірилом нерівності між людьми. На думку науковця, люди мають бути рівні в правах і це повинно бути закріплено законом. Справедливість, за Дж. Роулзом, опирається на два принципи: 1) кожна людина повинна володіти рівним правом на систему основних свобод, що узгоджується з такими ж свободами інших людей; 2) соціальна та економічна нерівність повинні бути організовані Отже, щоб шлях для всіх учасників суспільства був однаково відкритий (Rawls, 1971). У своїх працях Дж. Роулз підкреслив, що не може бути справедливості без однакового ставлення всіх до всіх і всіх до кожного, тобто справедливість постає як рівність (Rawls, 1971). Метою своїх наукових пошуків дослідник ставив процес обґрунтування принципів справедливості, які виступають узагальненим критерієм моральної оцінки соціальних систем.

У ХХ ст. в Західних країнах відбулося переосмислення принципу «розподілу справедливості» для населення, зокрема, береться до уваги не лише «рівність можливостей», але й «рівність результатів» – справедливий перерозподіл (Оганесян, 1990). Така зміна смислу принципу була обумовлена висхідною стратифікацією (розшаруванням) суспільства, де «аутсайдери» спільноти фактично були обмежені у доступі до ресурсів та потребували сприяння з боку державних інституцій («affirmative action» – позитивні міри вирівнювання) (Оганесян, 1990). Внаслідок цього набуває популярності егалітарна концепція справедливості, гасло якої – «справедлива частка для всіх». Тлумачення справедливості із залученням егалітарного принципу мало велике значення для утвердження гендерної рівності.

Необхідно зазначити, що поняття справедливості має велике значення для психологічної науки. На сучасному етапі розвитку психології дослідження сутності справедливості актуалізовано лише деякими вченими. О. Гулевич, яка сконцентрувала увагу на соціальній психології справедливості, показала, що справедливість належить до найважливіших соціальних цінностей і виступає критерієм оцінки людських взаємодій. Вчена визначила, що справедливість є елементом повсякденної свідомості та існує у двох основних формах: значеннях і відповідних їм нормах. Перша форма забезпечує можливість роздумів про справедливість як таку, друга – оцінки реального спілкування людей (Гулевич, 2011).

У працях Л. Фальковської акцентовано увагу на вивченні етнопсихологічних уявлень про справедливість (Фальковська, 2011). Вчена показала, що уявлення про справедливість передаються з покоління в покоління у вигляді космогонічних форм та архетипів, презентованих у міфах, казках, легендах, символіці, які мають одночасно універсальний та парціальний (етнічний) рівні (Фальковська, 2011).

Наукові розвідки Ж. Власюк торкаються проблеми виховання справедливості у молодших школярів. Вчена визначила почуття справедливості молодших школярів як об'єктивне, неупереджене ставлення до себе та оточуючих, що відбивається у здатності поважати та зберігати свободу інших людей. Це почуття виявляється тоді, коли дитина поважає права інших, активно і вільно виконує свої зобов'язання тощо (Власюк, 2015).

Психологічне дослідження Л. Ключек присвячено справедливості в педагогічній взаємодії. Сутність поняття соціальна справедливість, на думку вченої, включає наступне: вміння вчителя неупереджено оцінювати результати діяльності учнів, враховувати індивідуальні особливості та можливості кожного школяра у процесі виконання навчальних

завдань, поважливому ставленні до учнів, рівноправному співробітництві учасників освітнього процесу (Клочек, 2019).

Крім того, узагальнення та систематизація результатів вище зазначених досліджень показали, що вчені здійснювали гендерний аналіз за вибірковою сукупністю досліджуваних та за окремими показниками визначали їх гендерні відмінності. Проте дослідниці не висвітлювали питання справедливості в контексті гендерної психології й не торкалися проблеми гендерної рівності представників обох статей.

Гендерна рівність, як довела Н. Шведова, є комплексним поняттям – частиною соціальної рівності, оскільки воно торкається питання рівності представників обох статей з урахуванням специфіки як їх взаємовідносин, так і статусу соціальних ролей та гендеру в суспільстві (Шведова, 2002). Варто підкреслити, що в нашій державі гендерна рівність затверджена на законодавчому рівні. Так, відповідно до Закону України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» гендерна рівність позначається як «рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства» (Розділ 1, ст. 1, 2005). Однак, дослідниця О. Власова відзначила, що для українського суспільства властивий гендерний устрій, який можна схарактеризувати як заснований на формальній нормі рівності (рівноправ'я) представників чоловічої та жіночої статі та прихованій дискримінації жінок (Власова, 2009). Це утворює нас у думці, що є відмінність між реальною (фактичною) рівністю та декларативною (формальною). Утвердження гендерної рівності передбачає, що рівність декларативна має збігатись із фактичною рівністю. Необхідно наголосити, що фактична рівність вимагає залучення не лише принципу справедливості «рівних можливостей» – рівний старт, але й «рівності результатів» – сприятливих умов для досягнення результатів. Це означає, що справедливість є ключовим поняттям у дослідженні гендерної рівності, зокрема й у гендерній психології.

Питання гендеру та гендерної рівності вивчається у межах різних наук, що, деякою мірою, ускладнює їх дослідження, оскільки вимагає від науковця великої кількості знань у різних сферах: від філософії до економіки. Накопичення значної кількості інформації та необхідності її структурування спричинили появу гендерології (англ. gender – рід, стать і грец. logos – учення) – міждисциплінарної наукової галузі, що вивчає психологічну і соціологічну проблематику гендерного розвитку особистості; вона досліджує жіноче і чоловіче як психологічні утворення і конструкти культури. Український психолог М. Ткалич відзначила, що гендерна психологія є частиною гендерології (Ткалич, 2011).

При цьому Ш. Берн і Т. Бендас визначили сферу наукових пошуків гендерної психології, якою є: вивчення психологічних аспектів гендеру, психологічних особливостей гендерної ідентичності особистості, впливу гендерних стереотипів, упереджень, соціальних очікувань на поведінку людей залежно від їх статевої належності (Burn, 1995; Бендас, 2006).

Методологічною основою психологічних досліджень в гендерній психології є втілення ідеї рівності людей незалежно від їх статевої належності; таке вихідне положення реалізується в межах гендерного підходу. Сутність гендерного підходу полягає у врахуванні інтересів обох соціально-статевих груп та створенні належних умов для досягнення гендерної рівності (Ткалич, 2011). Цей підхід було оформлено та утверджено у 1995 році на IV Всесвітній конференції ООН у Пекіні, яка була присвячена становищу жінок у всьому світі (Valdeavilla & Manapat, 2001). Вчені E. Valdeavilla та F. Manapat висловили думку про те, що саме в межах гендерного підходу акцентується увага на тому, що рівноправ'я – це не

завжди про справедливість. Цей підхід є складовою частиною комплексного гендерного підходу – гендерного мейнстрімінгу (англ. *gender mainstreaming*) – стратегії подолання нерівності між жінками та чоловіками на всіх рівнях, а саме: міжнародному, національному, регіональному (Valdeavilla & Manapat, 2001). Зазначимо, що в україномовних джерелах гендерний мейнстрімінг також позначався як гендерна пріоритезація (Марценюк, 2019).

Як зауважила Г. Циганкова, в гендерному підході у психології, перш за все, презентуються механізми конструювання гендерної ідентичності у різних часових і соціокультурних контекстах. У межах цього підходу також здійснюється аналіз особистісних проблем чоловіків та жінок, що виникають під впливом диференціації їх психологічних характеристик та визначається ієрархія соціальних ролей, статусів, позицій у мікро- та макросоціумі, які можуть утруднювати самореалізацію особистостей обох статей у сімейній та професійній сферах. Крім того, в його контексті аналізуються психологічні механізми та життєві стратегії розвитку особистості чоловіка та жінки, які дозволяють їм нівелювати вплив факторів диференціації та стратифікації на процес самореалізації (Циганкова, 2009).

Гендерний підхід актуалізує усвідомлення того, що суспільні явища по-різному впливають на чоловіків та жінок, викликають у них неоднакові реакції. М. Ткалич доводить, що у межах гендерного підходу міжстатеві взаємини аналізуються з позицій влади та домінування на рівні суспільних (у політичній, економічній сферах) і психологічних (у сфері міжособистісної та міжгрупової взаємодії) відносин (Ткалич, 2011).

У межах гендерної психології здійснюється порівняльний аналіз особистісних характеристик жінок і чоловіків. Проте виявлення цих відмінностей між психологічними характеристиками представників обох статей у контексті гендерного підходу, жодним чином не здійснюється з метою обґрунтування «доповнюваності» жінки до чоловіка, утвердженні традиційних еталонів фемінності (слабкість, пасивність, залежність) та маскулінності (сила, активність, незалежність). У гендерній психології, поряд з гендерним підходом існує також статево-рольовий підхід, у межах якого на перший план ставляться уявлення про абсолютну відмінність жінок та чоловіків, як на біологічному, так і соціальному рівнях (Циганкова, 2009). Зрозуміло, що останній підхід обмежує особистість – як жінки, так і чоловіка – у реалізації свого потенціалу. І, фактично, доводить доцільність гендерної нерівності.

Гендерний підхід, навпаки, у своєму функціонуванні спирається на принцип гендерної справедливості. Зауважимо, що поняття гендерної справедливості сформувалося як реакція на несправедливі явища в суспільстві – гендерну нерівність (Потапова & Салахова, 2018). Як констатував З. Шевченко, гендерна справедливість передбачає рівноправ'я і справедливість у розподілі благ та відповідальності між жінками та чоловіками. Відповідно до цього наукового положення, представники жіночої та чоловічої статі мають різні потреби та вподобання, і ці відмінності мають бути виявлені та враховані для усунення дисбалансу між статями (Шевченко, 2016).

Отже, наукове положення про гендерну справедливість виходить за межі усталеного шаблону. З цього випливає, що гендерна рівність – це не «зрівнялівка» чоловіків та жінок. Гендерна справедливість наголошує на необхідності уважного ставлення до потреб осіб певної статі для досягнення гендерного балансу. Використання в життєдіяльності чоловіків і жінок гендерної справедливості призводить до встановлення гендерної рівності.

Висновки

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що зміст поняття справедливості пов'язаний з уявленнями про те, що належить людині, її правами та обов'язками, відплатністю за її дії та вчинки, що реалізується через винагороду або покарання.

Тлумачення поняття справедливості у наукових підходах, значною мірою обумовлено історичною епохою та соціально-політичним устроєм суспільства. Наукові положення щодо сутності понять рівності та справедливості часто зіставляли. В контексті взаємодій людини і суспільства також використовують термін соціальна справедливість, який актуалізує зміну принципу справедливості: від «рівних можливостей» до «рівних результатів».

Справедливість є базовою умовою для втілення гендерної рівності, яка утверджує рівні можливості жінок і чоловіків. Застосування у взаємодіях соціальної справедливості актуалізує питання справедливого доступу до ресурсів (час, гроші, влада), рівність розподілу побутових обов'язків, можливостей у професійній самореалізації для жінок та чоловіків. Психологічні аспекти гендерної справедливості й встановлення рівності між представниками обох статей вивчаються у гендерній психології. Принцип гендерної справедливості реалізується через гендерний підхід, метою якого є усунення дисбалансу між статями.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні соціально-психологічних засобів і стратегій діяльності поборників соціальної справедливості («social justice warriors») для представників обох статей та визначенні ролі цих засобів впливу на суспільство у межах гендерної психології.

Література

1. Аболіна, Т.Г. (2012). Теоретичні та соціокультурні передумови виникнення прикладної етики. В.І. Панченко (Ред.), *Прикладна етика* (с. 5–41). Київ : Центр учбової літератури.
2. Августин, А. (1998). О граде Божиим. Книги XIV–XXII. *Творения*. (Т. 4.) Киев : УЦИММ-пресс.
3. Аквінський, Т. (2003). *Коментарі до Арістотелевої «Політики»*. Київ : Основи.
4. Арістотель. (2000). *Політика*. Київ : Либідь.
5. Бендас, Т.В. (2006). *Гендерная психология*. Санкт-Петербург : Питер.
6. Бутенко, А.П. (Ред.). (1988). *Социализм: социальная справедливость и равенство*. Москва : Знание.
7. Власова, О. (2009). Гендерное равенство как ресурс теории справедливости. *Грані. Філософія*, 5(67), 67–69.
Режим доступу: <http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/995/1/F-6.pdf>
8. Власюк, Ж.І. (2015). *Виховання почуття справедливості у молодших школярів у позаурочній діяльності*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка.
9. Гегель, Г.В.Ф. (2004). *Феноменологія духу*. Київ : Основи.
10. Гулевич, О. (2011). *Социальная психология справедливости*. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН».
11. Данильян, О.Г. (Ред.). (2005). *Философия права*. Москва : Изд-во Эксмо.
12. Дынник, М.А. (Ред.). (1955). *Материалисты Древней Греции: собр. текстов Гераклита, Демокрита, Эпикура*. Москва : Государственное издательство политической литературы.
13. *Загальна декларація прав людини*. ООН. (1948). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
14. Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків». (2005). №2866-IV. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>

15. Кант, И. (2000). *Лекции по этике*. Москва : Республика.
16. Кашников, Б.Н. (2001). *Концепция общей справедливости Аристотеля: опыт реконструкции*. Этическая мысль. Москва : РАН, Институт философии.
17. Клочек, Л.В. (2019). Психологія соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
18. Конституція України. (1996). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws>
19. Манхейм, К. (1994). *Идеология и утопия: Диагноз нашего времени*. Москва : Юрист.
20. Маркс, К. & Энгельс, Ф. (1961). *Сочинения*. Москва : Государственное издательство политической литературы.
21. Марценюк, Т. (2019). *Інтеграція гендерної складової в аналітичні матеріали*. Київ : МФ «Відродження».
22. МОЗ розіслало в Telegram сексистські постери про карантин. (2020). *Zmina*. Режим доступу: <https://zmina.info/news/moz-rozislalo-u-telegram-seksystski-postery-pro-karantyn/>
23. Мор, Т., & Кампанелла, Т. (1988). *Утопія. Місто сонця*. Київ : Видавництво художньої літератури «Дніпро».
24. Оганесян, А.К. (1990). *Равенство и справедливость (концепции Д. Роулса и Д. Белла)*. Москва : Изд-во политической литературы.
25. Потапова, О. & Салахова, Я. (2018). *Від дискримінації до гендерної справедливості*. Київ : МОМ.
26. Під час пандемії жінки частіше потерпають від домашнього насильства. (2020). *Укрінформ*. Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/>
27. Платон. (2000). *Держава*. Київ : Либідь.
28. Рогожа, М. (2009). *Соціальна мораль: колізії мінімалізму*. (Монографія). Київ : Парапан.
29. Руссо, Ж.-Ж. (2016). *Эмиль, или о воспитании*. Москва : Литрес.
30. Сидоренко, І. (2014). Історичні інтерпретації принципу справедливості. *Культура і сучасність*, 5, 8–12.
31. Сумченко, І.В. (2012). Філософські концепції справедливості: особливості інтерпретації. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, 4(2), 212–218.
32. Ткалич, М. (2011). *Гендерна психологія*. Київ : Академвидав.
33. Тофтул, М. Г. (2014). *Сучасний словник з етики*. Житомир : ЖДУ.
34. Фальковська, Л.М. (2011). Справедливість як предмет соціально-психологічного дослідження. *Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави*, 11, 290–299.
35. Цыганкова, Г.П. (2009). *Психология гендерного воспитания в высшем колледже*. Минск : МГВРК.
36. Шведова, Н.А. (2002). *Просто о сложном: гендерное просвещение*. Режим доступу: http://www.owl.ru/win/books/easygender/part1_2.html
37. Шевченко, З.В. (2016). *Словник гендерних термінів*. Черкаси : видавець Чабаненко Ю.
38. Bryson, V. (2007). *Gender and the politics of time: feminist theory and contemporary debates*. Bristol, UK : The Policy Press.
39. Burn, Sh. (1995). *The social psychology of gender*. McGraw-Hill Humanities.
40. Locke, J. (2003). *Two Treatises of Government*. Cambridge : CUP.
41. Popper, K. (2020). *The Open Society and Its Enemies*. Princeton : PUP.
42. Foucault, M. (1985). *The History of Sexuality*. Chicago : University Press.
43. Hobbes, Th. (2008). *Leviathan*. Oxford : Oxford University Press.
44. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge : Mass.

45. Valdeavilla, E. & Manapat, F. (2001). *Breaking New Grounds for Women's Empowerment*. Manila : NCRFW.

References

1. Abolina, T.H. (2012). Teoretychni ta sotsiokulturni peredumovy vynyknennia prykladnoi etyky [Theoretical and sociocultural prerequisites for the emergence of applied ethics]. In V.I. Panchenko (Ed.), *Prykladna etyka – Applied ethics* (p. 5–41). Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
2. Avgustin, A. (1998). O grade Bozhiem. Knigi XIV–XXII [About the city of God. Books XIV–XXII]. *Tvoreniya – Creation* (Vol. 4.). Kyiv : UTsIMM-press [in Russian].
3. Akvinskyi, T. (2003). *Komentari do Aristotelevoi «Polityky» [Comments on Aristotle's "Politics"]*. Kyiv : Osnovy [in Ukrainian].
4. Aristotel. (2000). *Polityka. [Policy]*. Kyiv : Lybid.
5. Bendas, T.V (2006). *Gendernaya psihologiya [Gender psychology]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
6. Butenko, A.P. (Ed.). (1988). *Socializm: social'naya spravedlivost' i ravenstvo [Socialism: Social Justice and Equality]*. Moscow : Znanie [in Russian].
7. Vlasova, O. (2009). Genderneoe ravenstvo kak resurs teorii spravedlivosti [Gender equality as a resource for the theory of justice]. *Hrani. Filosofiia – Faces. Philosophy*, 5(67). Retrieved from <http://eadnurt.diiit.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/995/1/F-6.pdf>. [in Russian].
8. Vlasiuk, Zh.I. (2015). *Vykhovannia pochuttia spravedlyvosti u molodshykh shkoliariv u pozaurochnii diialnosti [Fostering a sense of justice in junior high school students in extracurricular activities]*. Zhytomyr : ZhDU [in Ukrainian].
9. Hehel, H.V.F. (2004). *Fenomenolohiia dukhu [Phenomenology of the spirit]*. Kyiv : Osnovy [in Ukrainian].
10. Gulevich, O.A. (2011). *Social'naja psihologija spravedlivosti [Social psychology of justice]*. Moscow : Izd-vo "Institut psihologii RAN" [in Russian].
11. Danil'yan, O.G. (Ed.). (2005). *Filosofiya prava [Philosophy of Law]*. Moscow : Izd-vo Eksmo [in Russian].
12. Dynnik, M.A. (Ed.). (1955). *Materialisty Drevnej Grecii: sobr. tekstov Geraklita, Demokrita, Epikura [Materialists of Ancient Greece: collection of texts of Heraclitus, Democritus, Epicurus]*. Moscow : Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoi literatury [in Russian].
13. *Zahalna deklaratsiia prav liudyny [Universal Declaration of Human Rights]*. (1948). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text [in Ukrainian].
14. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia rivnykh prav i mozhlyvostei zhink i cholovikiv». [Law of Ukraine "On ensuring equal rights and opportunities for women and men"] (2005). №2866-IV. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> [in Ukrainian].
15. Kant, I. (2000). *Lekcii po etike [Ethics lectures]*. Moscow : Respublika [in Russian].
16. Kashnikov, B.N. (2001). *Koncepciya obshchej spravedlivosti Aristotelya: opyt rekonstrukcii [Aristotle's concept of general justice: the experience of reconstruction]*. Moscow : RAN, Institut filosofii [in Russian].
17. Klochek, L.V. (2019). *Psykhologhiia sotsialnoi spravedlyvosti u pedahohichnii vziaimodii [Psychology of social justice in pedagogical interaction]*. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
18. Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws> [in Ukrainian].
19. Manhejm, K. (1994). *Ideologiya i utopiya: Diagnoz nashego vremeni [Ideology and Utopia: The Diagnosis of Our Time]*. Moscow : Yurist [in Russian].

20. Marks, K. & Engel's, F. (1961). *Sochineniya [Compositions]*. Moscow : Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury [in Russian].
21. Martseniuk, T. (2019). *Intehratsiia hendernoi skladovoi v analitychni materialy [Gender mainstreaming in analytical materials]*. Kyiv : MF «Vidrodzhennia».
22. MOZ rozislalo v Telegram seksystski postery pro karantyn [The Ministry of Health sent sexist quarantine posters to the Telegram]. (2020). *Zmina*. Retrieved from <https://zmina.info/news/moz-rozislalo-u-telegram-seksystski-postery-pro-karantyn/> [in Ukrainian].
23. Mor T., & Kampanella T. (1988). *Utopiia. Misto sontsia [Utopia. City of the sun]*. Kyiv : Vydavnytstvo khudozhnoi literatury “Dnipro” [in Ukrainian].
24. Oganesyanyan, A.K. (1990). *Ravenstvo i spravedlivost' (konceptii D. Roulssa i D. Bella) [Equality and justice (concepts by D. Rawls and D. Bell)]*. Moscow : Izd-vo politicheskoy literatury [in Russian].
25. Potapova, O., & Salakhova, Ya. (2018). *Vid dyskryminatsii do hendernoi spravedlyvosti [From discrimination to gender justice]*. Kyiv : MOM [in Ukrainian].
26. Pid chas pandemii zhinky chastishe poterpaiut vid domashnoho nasylstva [During a pandemic, women are more likely to suffer from domestic violence]. (2020). *Ukrinform*. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/> [in Ukrainian].
27. Platon. (2000). *Derzhava [State]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
28. Rohozha, M. (2009). *Sotsialna moral: kolizii minimalizmu [Social morality: the collisions of minimalism]*. Kyiv : Vyd. PARAPAN [in Ukrainian].
29. Russo, Zh.-Zh. (2016). *Emil', ili o vospitanii [Emil, or about education]*. Moscow : Litres [in Russian].
30. Sydorenko, I. (2014). Istorychni interpretatsii pryntsypu spravedlyvosti [Historical interpretations of the principle of justice]. *Kultura i suchasnist – Culture and contemporary*, 5, 8–12 [in Ukrainian].
31. Sumchenko, I.V. (2012). Filosofski kontseptsii spravedlyvosti: osoblyvosti interpretatsii [Philosophical concepts of justice: features of interpretation]. *Filosofia i politolohiia v konteksti suchasnoi kultury – Philosophy and political science in the context of modern culture*, 4(2), 212–218 [in Ukrainian].
32. Tkalych, M. (2011). *Henderna psykholohiia [Gender psychology]*. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
33. Toftul, M. H. (2014). *Suchasnyi slovnyk z etyky [Modern dictionary of ethics]*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
34. Falkovska, L.M. (2011). Spravedlyvist yak predmet sotsialno-psykholohichnoho doslidzhennia [Justice as a subject of socio-psychological research]. *Problemy politychnoi psykholohii ta yii rol u stanovlenni hromadianyna Ukrainskoi derzhavy – Problems of political psychology and its role in becoming a citizen of the Ukrainian state*, 11, 290–299 [in Ukrainian].
35. Cygankova, G.P. (2009). *Psihologiya gendernogo vospitaniya v vysshem kolledzhe [Psychology of gender education in higher college]*. Minsk : MGVRK [in Russian].
36. Shvedova, N.A. (2002). *Prosto o slozhnom: hendernoie prosveshchenye [Just about the difficult: gender education]*. Retrieved from http://www.owl.ru/win/books/easygender/part1_2.html [in Russian].
37. Shevchenko, Z.V. (2016). *Slovnyk gendernykh terminiv [Dictionary of gender terms]*. Cherkasy : vydavets Chabanenko Yu. [in Ukrainian].
38. Bryson, V. (2007). *Gender and the politics of time: feminist theory and contemporary debates*. Bristol, UK : The Policy Press.
39. Burn, Sh. (1995). *The social psychology of gender*. McGraw-Hill Humanities.
40. Locke, J. (2003). *Two Treatises of Government*. Cambridge : CUP.

41. Popper, K. (2020). *The Open Society and Its Enemies*. Princeton : PUP.
42. Foucault, M. (1985). *The History of Sexuality*. Chicago : University Press.
43. Hobbes, Th. (2008). *Leviathan*. Oxford : Oxford University Press.
44. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge : Mass.
45. Valdeavilla, E. & Manapat, F. (2001). *Breaking New Grounds for Women's Empowerment*. Manila : NCRFW.

CONCEPT OF JUSTICE AND ITS SIGNIFICANCE FOR GENDER PSYCHOLOGY

Tetiana Kostina

Ph.D in Psychology, Associate Professor, Doctoral student of the Department of Psychology

Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

30, Sukhomlynskyi Str., Pereiaslav, Ukraine, 08401

kostina_tanya@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-9644-0630>

Iryna Bulakh

Doctor of Science in Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology

National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

i.s.bulakh@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0314-8070>

Abstract

The article is devoted to the theoretical analysis of the concept of justice and its role in the context of psychological research in gender psychology. The conducted scientific research testified to the existence of different approaches to understanding the content and essence of the concept of justice in the humanities. Understanding of this concept depends on the historical epoch, socio-political system, economic factors of society. The relationship between morality, law and justice as a basic principle of human interaction in society is exposed. Equality considered being the basic criterion of justice. The principle of just inequality has been found to prevail in different historical epochs, when some people had privileges and the others were deprived of them. This was especially true for females. It is noted that in philosophy, justice is defined as the highest principle of human life and the basis for autonomy and personal development. It is determined that along with the concept of justice for philosophical and psychological science the concept of social justice is important that explains the process of fair interaction between man and society. It can be seen that within the social events of the twentieth century there was a shift in the paradigm of understanding the principles of justice from “equal opportunities” to “equal results”. It is substantiated that the observance of gender equality cannot take place without reliance on the principle of social justice, in particular, gender justice. It is emphasized that gender equality and requirements for its observance are approved at the legislative level in Ukraine. It is determined that the essence of gender justice is related to equality and justice in the distribution of benefits and responsibilities between men and women. It is emphasized that the study of the influence of psychological and social factors on the development of gender justice is carried out within the framework of gender psychology using a gender approach. It is noted that the use of the principle of gender justice leads to the formation of gender equality.

Keywords: justice, equality, gender equality, gender justice, gender psychology, gender mainstreaming.

Подано 30.11.2020

Рекомендовано до друку 15.12.2020

УДК 159.923.2:17.026.4

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12\(57\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57).07)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЗНАЧУЩОСТІ САМООЦІНКИ В СТРУКТУРІ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Лінда Папітченко

аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

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

linda.psychologist@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9643-7263>

Анотація

У статті презентовано результати теоретичного аналізу позицій науковців щодо розуміння феномена «самооцінки» від початку зародження цього поняття в кінці дев'ятнадцятого століття до сьогодення. *Мета дослідження* полягала в здійсненні теоретичного аналізу проблеми формування самооцінки і визначення її значущості в структурі гідності особистості. *Завдання дослідження*: простежити ключові позиції науковців у розумінні феномена самооцінки та розглянути її місце в структурній моделі гідності особистості, а також теоретично обґрунтувати наявність впливу соціокультурного середовища на формування самооцінки особистості.

Теоретично проаналізовано і схематично подано взаємозв'язок структурних компонентів самооцінки у моделі особистісної гідності. Звернено увагу на наявність експліцитної та імпліцитної самооцінки особистості, відмінності між ними й рівень її усвідомленості: когнітивно доступний і підсвідомий. Зазначено, що структура самооцінки презентована трьома компонентами: 1) емоційним, що засвідчує ставлення до самого себе і міру задоволеності собою; 2) когнітивним, що відбиває знання людини про себе; 3) поведінковим, який окреслює ставлення до себе на рівні дії. Окреслено важливість самооцінки в життєдіяльності особистості, адже вона впливає на рівень домагань і прагнень людини в різних сферах життя, а також демонструє зіставлення між «Я-реальним» і «Я-ідеальним». Акцентовано увагу на тому, що особистість отримує (надає собі) найвищу самооцінку із аспектів самоідентичності, які найкращим чином відповідають цінностям культури, що її оточує. Система самооцінки є важливим способом, за допомогою якого люди засвоюють цінності своєї культури на імпліцитному рівні, навіть якщо вони не усвідомлюють цього. У результаті теоретичного аналізу виявлено, що люди з неконгруентною самооцінкою більш непередбачувані та реакційні. Розбіжності між рівнем домагань і реальними можливостями призводять до неправильного оцінювання себе і, як наслідок, поведінка людини стає неадекватною. На цьому ґрунті можуть виникати емоційні зриви, підвищуватися тривожність, тощо.

Ключові слова: самооцінка, особистісна гідність, «Я-реальне», «Я-ідеальне», самосвідомість, експліцитна самооцінка, імпліцитна самооцінка.

Вступ

Тема самооцінки є доволі актуальною сьогодні. З'являються все новіші публікації у виданнях з популярної психології та зростає попит у суспільства на розуміння сутності цього особистісного феномена. Самооцінка здійснює суттєвий вплив на те, як особистість себе

сприймає, презентує, комунікує з іншими людьми, а відповідно, від цього багато в чому залежить її професійне та особисте життя.

Сучасний світ ставить до людей все вищі вимоги у вмінні презентувати свої професійні досягнення та навички. Для керівників відділів, проектів, компаній важливо випромінювати обґрунтовану впевненість у собі й бути у цій впевненості опорою для своєї команди. Всі ці вміння потребують наявності у особистості стійкої, адекватної самооцінки. Якісна самопрезентація має суттєве значення у побудові кар'єри. За умови заниженої самооцінки, людина навіть зі значним досвідом і добре розвиненими професійними навичками може поступитися підвищенням колезі з меншим досвідом, але з вищим рівнем самооцінки, амбітністю та яскравою самопрезентацією.

Самооцінка демонструє зіставлення між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». За умови значних відхилень між прагненнями особистості та її реальними можливостями (у двох аспектах: як завищені прагнення так і занижена оцінка своїх реальних можливостей) може виникати відчуття невдоволення й емоційні зриви (Антеро, 1995). Наразі в сучасній українській психологічній науці досліджують формування самооцінки та її розвиток в різних вікових групах, переважно у шкільному, юнацькому і ранньому дорослому віці. Західні вчені надають увагу вивченню самооцінки в таких аспектах, як: взаємозв'язок селфі та самооцінки, взаємозв'язок соціальних мереж і самооцінки, вплив самооцінки співробітників на поведінку під час перемовин і т. ін. (Greenwald, 2002). Прослідковуємо, що самооцінка здійснює вплив на різні вікові групи та має взаємозв'язок з різними сферами життя. Ми вважаємо, що гідність є смисложиттєвою цінністю сучасної особистості. В межах наших попередніх досліджень ми встановлювали взаємозв'язок гідності й самооцінки (Папітченко, 2020). Однак ми виявили, що самооцінка, як структурний компонент гідності особистості вивчена не достатньо, враховуючи вплив психологічного утворення – самооцінки на життєдіяльність особистості, ми вважаємо за потрібне здійснити глибший аналіз в цьому напрямку, а також прослідкувати вплив соціокультурних чинників на формування самооцінки особистості.

Першим ввів поняття самооцінки у структуру особисті наприкінці 19 ст. В. Джеймс, окреслюючи його як «global-self-esteem». Він розглядав самооцінку з позиції переживання людиною певних емоцій у ставленні до самої себе, зокрема задоволення, що не залежать від зовнішнього оточення, а виявляються через співзв'язок справжніх досягнень індивіда та його домагань (Джеймс, 1991). У подальшому феномен самооцінки особистості розглядали з таких позицій: функція «супер-его» (Фрейд, 1990); структурний компонент «Я-концепції» (Бернс, 1986); своєрідна особистісна риса (Куперсміт, 1959); компонент самосвідомості (Чеснокова, 1977); показник психічного здоров'я особистості (Антеро, 1995); спільний знаменник, підсумкових вимірювань «Я», що відбиває ступінь схвалення чи неприйняття індивідом самого себе, позитивне або негативне ставлення до себе, похідне від сукупності окремих самооцінок (Кон, 1984) тощо.

Параметри самооцінки – стійкість, адекватність та рівні її розвитку розглянуто у дослідженнях Л. Рибак і А. Ліпкіної (Липкина & Рыбак, 1968). Учений І. Бех вміщує самооцінку в структурну модель почуття гідності особистості, яку можливо сформуванати у процесі виховання (Бех, 2008). І вже як елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками результатів розвитку власних здібностей, етичних якостей і вчинків особистості, розглядав самооцінку М. Боришевський (Боришевський, 2012).

У сучасній західній психологічній науці існують дещо подібні погляди на самооцінку особистості, зокрема: самооцінка є частиною психологічного уявлення індивідів (Marsh,

1990) і виступає як емоційна оцінка власної цінності людини, тобто судження індивіда про себе (Biolcati, 2017); зміст поваги особистості полягає в почутті власної цінності та гідності (self-worth) (Grover, 2014; Honneth, 1995; Rogers & Ashforth, 2017; Sennett, 2003); самооцінка особистості визначається її реакцією на позитивну підтримку чи негативну загрозу її самоцінності (Buhrmester, Blanton & Swann, 2011); неконгруентна самооцінка притаманна особистостям з більш непередбачуваними поведінковими реакціями (Mattavelli, Gallucci & Zeigler-Hill, 2006).

З огляду на зазначене вище, **мета** дослідження полягає в презентації результатів теоретичного аналізу вивчення проблеми значущості самооцінки в структурі гідності особистості. **Завдання** дослідження: 1) простежити ключові позиції науковців у розумінні феномена самооцінки; 2) розглянути місце самооцінки в структурній моделі гідності особистості; 3) простежити вплив соціокультурного середовища на самооцінку особистості.

Методи дослідження

У дослідженні були використані такі методи: теоретико-аналітичний, структурно-системний і узагальнення, що дозволило проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми значущості самооцінки в структурі гідності особистості; синтез і порівняння, що сприяло визначенню теоретико-методологічних засад, сутність і структуру досліджуваного феномена; теоретичне моделювання, що дозволило змодельовати місце самооцінки у структурі гідності особистості. Теоретико-методологічний аналіз здійснювався за принципом об'єктивності й критичності, завдяки чому зводиться до мінімуму суб'єктивна інтерпретація різних наукових джерел.

Результати та дискусії

У сучасному тлумачному психологічному словнику «самооцінка» визначається як «оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Вона є важливим регулятором поведінки, оскільки належить до ядра особистості. Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач, окреслюється рівень домагань особистості (Шапар, 2007).

В психологічному словнику А. Прихожан самооцінка визначається як цінність, значущість, якою індивід наділяє себе загалом та окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки. Самооцінка виступає як відносно стійке структурне утворення, компонент Я-концепції, самосвідомості і як процес самооцінювання. Основою самооцінки є система особистісних смислів індивіда, прийнята ним система цінностей. Розглядається як центральне особистісне утворення і центральний компонент Я-концепції. Самооцінка виконує регуляторну та захисну функції, впливаючи на поведінку, діяльність та розвиток особистості, її взаємостосунки з іншими людьми (Прихожан, 2003).

Згідно з концепцією І. Чеснокової, структура самосвідомості містить: описову складову – образ «Я» особистості, самооцінку або прийняття себе й потенційну поведінкову реакцію. Зазначається, що образ «Я» – це уявлення індивіда про себе, самооцінка – активна оцінка про це уявлення, а потенційна поведінкова реакція – конкретні дії, що зумовлюються образом «Я» і самооцінкою (Чеснокова, 1982).

Науковець М. Боришевський розглядав самосвідомість особистості як складне утворення, структура якого складається з низки взаємозалежних одиниць: самооцінки, домагань, соціально-психологічних очікувань і образу «Я» (Боришевський, 1994).

У своєму дослідженні В. Горбатих зарахувала самооцінку до основних критеріїв емоційно-ціннісного ставлення особистості до самої себе, поряд з якою перебувають воля, самоповага, прийняття себе і ставлення особистості до свого соціального «Я» (Горбатих, 2019). Самооцінку особистості як системоутворювальне ядро її індивідуальності розглядала Ю. Мартинюк. На думку вченої, цей особистісний феномен багато в чому визначає життєві позиції людини, рівень її домагань, і, навіть, усю систему оцінок в процесі життєдіяльності (Мартинюк, 2020). У зарубіжних дослідженнях відзначено, що самооцінка є частиною психологічної презентації особистості (Marsh, 1990) та емоційною оцінкою її власної цінності (Biolcati, 2017).

Дослідниця Л. Онуфрієва вважала, що самооцінка виступає базисом для внутрішньої мотивації особистості і визначає активність процесу пізнання оточуючої дійсності. У її баченні структура самооцінки презентована двома компонентами – когнітивним, який відбиває знання людини про себе, та емоційним, який віддзеркалює самоставлення як міру задоволеності особистості власними поведінковими діями і вчинками. Вчена зазначала, що у процесі особистісного самооцінювання ці компоненти функціонують в нерозривній єдності: у чистому вигляді не може бути презентовано ні те, ні інше. Знання про себе, що набувається суб'єктом в соціальному контексті, неминуче підкріплюється емоціями, сила і напруженість яких визначається значущістю для особистості оцінюваного змісту. Основу когнітивного компонента самооцінки складають операції порівняння себе з іншими людьми, зіставлення своїх якостей з виробленими еталонами (Онуфрієва, 2013).

В цьому сенсі зарубіжні психологи виокремлюють у самооцінці свідомі й підсвідомі рівні. Когнітивний – свідомий, доступний рівень і менш доступний – підсвідомий, глибокий. Експліцитна самооцінка є когнітивно доступною і певною мірою керованою, натомість імпліцитна самооцінка глибоко вкорінена в «Я-концепцію» і менш доступна (Buhrmester, Blanton & Swann, 2011; Grumm 2009). С. Гровер припускав, що експліцитна самооцінка впливає на реакцію оцінки поваги, тому що і те й інше, когнітивно доступне, ідентифіковане та відносно конкретне, точніше особистість спроможна усвідомити свою явну самооцінку, а також оцінку своїх дій та навичок. Втім учений припускав, що неявна глибинна самооцінка впливає на реакцію визнання поваги, оскільки діє на підсвідомому рівні (Grover, 2014).

Для досягнення поставленої мети теоретичного дослідження, важливо відстежити взаємозв'язок самооцінки й гідності особистості, їхню взаємодію з її цінностями та місце самооцінки серед структурних компонентів гідності.

Звернемось до наукових доробок І. Беха, який зазначав, що змістовою основою почуття гідності є сукупність моральних характеристик особистості, які мають піднятися до рівня відповідних цінностей. Для здійснення процесуального механізму формування цінностей, особистість має набути певного рівня знань і за допомогою емоційно-ціннісного ставлення суб'єктивувати їх. На думку вченого, ці компоненти (когнітивний та емоційно-ціннісний) у своїй єдності утримують знання про певну етичну норму та її бажаність для особистості й у такій цілісності постають як мотив до відповідного вчинку, тобто визначають зміст поведінкового компонента (Бех, 2008). Отже, в структурі самооцінки особистості виокремлюються емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти.

В свою чергу, за баченням І. Беха, цінності створюють безпосередню основу почуття гідності. Тому саме довкола них й розгортається особлива внутрішньо-особистісна діяльність особистості. Вектор цієї діяльності визначається мірою ставлення особистості до себе. Зазначена вище внутрішньо-особистісна діяльність долає ряд таких етапів:

1) концептуальне пізнання власних цінностей, які увійшли в її внутрішній досвід та стали мотиваційними орієнтирами її духовно-практичної діяльності; 2) схвалення моральної цінності, що наділена смисловими перевагами, порівняно з іншими цінностями, які належать до морально-духовної системи особистості; 3) розгортання самооцінювання особистості, змістовим підґрунтям якого є моральна цінність, що усвідомлювалась особистістю на попередніх етапах. Водночас емоційне самоствалення реалізується як самоповага, що породжує почуття гідності особистості за необхідності заслуженої поваги з боку інших людей (Бех, 2008)

Розглядаючи «почуття власної гідності» як психологічного феномена, дослідниця Ю. Зайцева дійшла висновку, що окрім когнітивного й емоційного компонентів до його структури варто віднести ще й конативний компонент. На переконання вченої, когнітивний компонент презентує усвідомлення безумовної цінності кожної людини; емоційний компонент – переживання власної цінності, як безумовної, а конативний – регулює поведінку особистості у відповідності зі ставленням до себе та до іншої людини, як безумовної цінності. Саме високий рівень розвитку цих трьох компонентів складає специфіку «почуття власної гідності» як особистісної диспозиції (Зайцева, 2003).

Варто зазначити, що при структурному розгляді почуття власної гідності особистості, спільним у баченні вчених є значущість розвитку емоційно-ціннісного, поведінкового та когнітивного компонентів, також спільною закономірністю є те, що почуття власної гідності пов'язують із самостваленням, самооцінюванням, саморегуляцією, самоприйняттям, самопрезентацією та самоповагою.

Результати теоретичного аналізу дозволяють нам змоделювати місце самооцінки в структурі гідності особистості. На наше переконання, підґрунтям розвитку гідності особистості виступає її самооцінка. У свою чергу самооцінка особистості, поєднуючи в собі емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти, тісно пов'язана із самоприйняттям і самопрезентацією. Зокрема, міра самоприйняття визначає рівень розвитку самооцінки, а рівень самооцінки розкривається у здатності до самопрезентації особистості. Відповідно базисом гідності особистості виступають самоприйняття, самооцінка, самопрезентація, що і взаємообумовлює зв'язок, як у горизонтальній площині – між самими компонентами, так і у вертикальній площині – між гідністю та компонентами.

Схематично це подано на рис. 1 «Місце самооцінки в структурі гідності особистості».

У розумінні впливу соціокультурних чинників на формування самооцінки, а відповідно й на почуття власної гідності, виходячи з розглянутої нами структури, звернемося до результатів дослідження університету Сассекса. Його результати продемонстрували, що самооцінка особистості відіграє важливу роль у засвоєнні цінностей своєї культури і цей процес відбувається здебільшого на імпліцитному рівні. Соціальні психологи Сассекського університету (University of Sussex), доктори В. Віньоль (Vivian Vignoles) і М. Беккер (Maja Becker) провели крос-культурне дослідження, в якому взяли участь більше 5000 підлітків і молодих людей з 19 країн Західної та Східної Європи, Близького Сходу, Південної Америки, Африки й Азії. Дослідники виявили, що учасники закладають підвалини своєї самооцінності на тому, щоб відповідати домінуючим цінностям в їхньому культурному контексті, але, неочікувано те, що їх власні особистісні цінності мають незначний вплив або й взагалі не мають впливу на самооцінку. Результати дослідження продемонстрували, що рівень самооцінки у різних культурах хоч і детермінується різними аспектами, але всі вони є елементами національної і культурної ідентичності особистості. До прикладу, учасники

культурного контексту орієнтованого на самоспрямованість (self-direction) і мотивуюче життя (наприклад, у Великобританії, Західній Європі і деяких частинах Південної Америки), з більшою вірогідністю підвищували рівень власної самооцінки маючи можливість контролювати свої дії і вчинки, водночас учасники з культурних середовищ з домінуючими цінностями національних традицій і соціальної безпеки (наприклад, частина Близького Сходу, Африка й Азія), були більш задоволені собою від виконання власного обов'язку.



Рис. 1. Місце самооцінки в структурі гідності особистості

Отож, культурна ідентичність особистості, через дотримання норм і правил суспільства, спроможна впливати на підвищення рівня її самооцінки. Засвоюючи на імпліцитному рівні цінності своєї культури, особистість підвищує рівень власної самооцінки, навіть не замислюючись над специфікою цих цінностей, оскільки поведінкові дії на вимогу і за підтримки культурно близької спільноти сприяють формуванню почуття соціальної солідарності, що й підвищує рівень самооцінки особистості (Bealing, 2014).

Дослідження засвідчує тісний зв'язок соціокультурного середовища із самооцінкою, самоцінністю, самоповагою і, як наслідок, із почуттям власної гідності особистості.

Висновки

Здійснений теоретичний аналіз дозволив встановити, що самооцінка є частиною психологічної репрезентації особистості, окреслює міру самоствавлення, інтегративну емоційну оцінку особистістю своєї діяльності й поведінки, визначає рівень домагань та її самоцінність. На сьогодні вченими розглядаються експліцитний та імпліцитний рівні самооцінки з яких експліцитна знаходиться на свідомому рівні, відповідно є когнітивно доступною та більш піддатливою до трансформацій, на протигагу імпліцитній самооцінці, яка міститься у підсвідомості, глибоко вкорінена в «Я-концепцію» і менш трансформаційна. Водночас самооцінка визначає рівень домагань, прагнень, постановку цілей особистості. При порушенні балансу між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» людина може переоцінювати свої можливості або применшувати рівень своїх вмінь, навичок та особистісного потенціалу. В

обох випадках це виявляється в емоційному стані особистості й може призводити до підвищення тривожності, дратівливості, виникнення емоційних зривів.

Найвищий рівень самооцінки особистість отримує з тих аспектів своєї ідентичності, котрі зіставляються з цінностями культури, що її оточує. Засвоюючи на імпліцитному рівні цінності власної національної культури та діючи на експліцитному рівні у відповідності до норм і правил суспільства, особистість підвищує рівень власної самооцінки.

Структурними компонентами самооцінки особистості є: емоційний, когнітивний і поведінковий. Грунтуючись на самоприйнятті, самооцінка особистості виступає джерелом і мірилом рівня і якості особистісної самопрезентації. Відповідно базисом гідності особистості є самоприйняття, самооцінка, самопрезентація, що і взаємообумовлює зв'язок, як у горизонтальній площині – між самими компонентами, так і у вертикальній площині – між гідністю та компонентами. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо у дослідженні питомої ваги самоприйняття та самопрезентації в структурі гідності особистості.

Література

1. Антеро, Д.К.С. (1995). Роль самооценки в составе интеллектуального потенциала (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Санкт-Петербург.
2. Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва : Прогресс.
3. Бех, І.Д. (2008). Почуття гідності у духовному розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 1(12), 5–18. <https://core.ac.uk/download/pdf/20055001>.
4. Бех, І.Д. (2009). *Психологічні джерела виховної майстерності*. Київ : Академвидав.
5. Боришевський, М.Й. (2012). *Особистість у вимірах самосвідомості*. Суми : Еллада.
6. Боришевський, М.Й. & Киричук, О.І (1994). Самосвідомість як детермінанта саморозвитку особистості. *Тези доповідей та матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Ментальність. Духовність»*, (Луцьк, 18-23 червня 1994 р.). (Частина 1). (Розділ 3, с. 406-408). Київ-Луцьк.
7. Горбатих, В.В. (2019). *Індивідуальні особливості самоставлення старшого дошкільника в структурі життєвих орієнтацій*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
8. Джеймс, У. (1991). *Психология*. Москва : Педагогика.
9. Зайцева, Ю. (2003). Чувство собственного достоинства как психологический феномен. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Санкт-Петербург.
10. Кон, И.С. (1984). *В поисках себя: Личность и ее самосознание*. Москва : Политиздат.
11. Куперсмит, С. (1959). *Предпосылки самооценки*. Москва.
12. Липкина, А.И., & Рыбак, Л.А. (1968). *Критичность и самооценка в учебной деятельности*. Москва : Просвещение.
13. Мартинюк, Ю. (2020). Особливості впливу рівня самооцінки на обрання жанру живопису. *Науковий журнал «Габітус»*, 15, 168 –173.
14. Онуфрієва, Л. (2013). Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології*, 22, 396–412.
15. Папітченко, Л.В. (2020). Філософсько-психологічні аспекти зародження феномену гідності особистості від античності до епохи Відродження. *Науковий журнал «Габітус»*, 15, 180–186.
16. Папітченко, Л.В. (2020). Гідність як смисложиттєва цінність сучасної особистості. *Проблеми сучасної психології*, 1(17).

17. Прихожан, А.М. (2003). *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК.
18. Серебренкова-Миготина, С.А. (1993). Гідність як об'єкт соціально-естетичного досягнення. (Автореф. дис. канд. філософ. наук). Київ.
19. Фрейд, З. (1990). *Психология бессознательного*. Москва : Просвещение.
20. Чеснокова, И.И. (1977). *Проблема самосознания в психологии*. Москва.
21. Чеснокова, И.И. (1982). Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности. *Проблемы психологи личности*, 120–135. Москва
22. Шапар, В.Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків : Прапор.
23. Щербатюк, Б.А., & Стахмич О.В. (2017). Гідність як особистісна і соціальна цінність. *Український психологічний журнал*, 1(3), 177–187.
24. Biolcati, R. (2017). Theroleofself-esteemand Fear of negative evaluation in compulsive buying. *Front Psychiatry*, 8, 74. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsy.2017.00074>
25. Biolcati, Roberta. (2019). Low Self-Esteem and Selfie Posting Among Young Women. *The Open Psychology Journal*. Volume: 12. <https://benthamopen.com/FULLTEXT/TOPSYJ-12-155>
26. Bealing, Jacqui. (2014). *University of Sussex Press Office*. Dr Maja Becker, Dr Vivian Vignoles-scientists. <http://www.sussex.ac.uk/broadcast/read/23318>
27. Buhrmester, M.D., Blanton, H. & Swann W.B.Jr. (2011). Implicit self-esteem: Nature, measurement, and a new way forward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 365-385.
28. Pierro, R.Di., Mattavelli, S., & Gallucci, M. (2016). Narcissistic traits and explicit self-esteem: The moderating role of implicit self-view. *Frontiers in Psychology*, 7.
29. Greenwald, A.G., Banaji, M.R., Rudman, L.A., Farnham, S.D., Nosek, B.A., & Mellott, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.
30. Greenwald, A.G., & Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
31. Grover, Steven L. (2020). Different respect motivates different people: How self-esteem moderates the effects of respect on performance. *Personality and Individual Differences*, 168. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886920305031#:~:text=A%20laboratory%20study%20using%20actors,low%20levels%20of%20recognition%20respect>.
32. Grover, S.L. (2014). Unraveling respect in organization studies. *Human Relations*, 67, 27-51.
33. Grumm, M. Nestler, S., & Collani Von, G. (2009). Changing explicit and implicit attitudes: The case of self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2).
34. Honneth, A. (1995). The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts (J. Anderson, Trans.) *The MIT Press*. Cambridge. Mass.
35. Marsh, H. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educ Psychol Rev*, 2(2), 77-172. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01322177>.
36. Rogers, K.M. & Ashforth, B.E. (2017). Respect in organizations: Feeling valued as “we” and “me”. *Journal of Management*, 43.
37. Sennett, R. (2003). *Respect: The formation of character in an age of inequality* Penguin. London.
38. Zeigler-Hill, V. (2006). Discrepancies between implicit and explicit self-esteem: Implications for narcissism and self-esteem instability. *Journal of Personality*, 74.

References

1. Antero, D.K.S. (1995). Rol samootsenki v sostave intellektualnogo potentsiala [The role of self-esteem in the intellectual potential]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Sankt-Peterburg [in Russian].
2. Berns, R. (1986). *RazvitiyeYa-kontseptsii i vospitaniye [Self-concept development and upbringing]*. Moscow : Progress [in Russian].
3. Bekh, I.D. (2008). Pochuttia hidnosti u dukhovnomu rozvytku osobystosti. [Psychological sources of educational skills]. *Personal dignity in the spiritual development of the individual*, 1(12), 5–18. <https://core.ac.uk/download/pdf/20055001> [in Ukrainian].
4. Bekh, I.D. (2009). *Psykhologichni dzhherela vykhovnoi maisternosti [Psychological sources of educational skills]*. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
5. Boryshevskiy, M.Y. (2012). *Osobystist u vymirakh samosvidomosti [Personality in the dimensions of self-awareness]*. Sumy : Ellada [in Ukrainian].
6. Boryshevskiy, M.I. & Kyrychuk, O.I. (1994). Samosvidomist yak determinanta samorozvytku osobystosti [Self-awareness as a determinant of personality development]. *Tezy dopovidei ta materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Mentalnist. Dukhovnist [Conference “Mentality and spirituality”]*. (Lutsk, 18-23 chervnia 1994 r.). (Part 1). (Part 3, pp. 406-408). Kyiv-Lutsk [in Ukrainian].
7. Horbatykh, V.V. (2019). Indyvidualni osoblyvosti samostavlenia starshoho doshkilnyka v strukturi zhyttievych oriientsatsii [Individual peculiarities of self-attitude by high school student in the structure of life orientations]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Dzhems, U. (1991). *Psikhologiya [Psychology]*. Moscow : Pedagogika [in Russian].
9. Zaytseva, Yu.E.(2003). Chuvstvo sobstvennogo dostoinstva kak psikhologicheskii fenomen [Dignity as a psychological phenomenon]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Sankt-Peterburg [in Russian].
10. Kon, I.S. (1984). V poiskakh sebya: Lichnost i eye samosoznaniye [Finding yourself: Personality and its self-awareness]. Moskva : Politizdat. [in Russian].
11. Kupersmit, S. (1959). *Predposylki samootsenki [Prerequisites for self-esteem]*. Moscow [in Russian].
12. Lipkina, A.I. & Rybak, L.A. (1968). *Kritichnost i samootsenka v uchebnoy deyatelnosti [Criticality and self-esteem in learning activities]*. Moscow : Prosveshcheniye [in Russian].
13. Martyniuk, Yu.O. (2020). Osoblyvosti vplyvu rivnia samootsinky na obrannia zhanru zhyvopysu [Features of the influence of a level of self-esteem in the choice of genre in painting]. *Naukovyi zhurnal «Habitus» – Scientific journal “Habitus”*, 15, 168–173 [in Ukrainian].
14. Onufrieva, L.A. (2013). Samootsinka yak skladova Ya-kontseptsii maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Self-appraisal as a component of a personality's Self-concept of future specialists of socioeconomic professions]. *Problemy suchasnoi psikhologii – Problems of modern psychology*, 22, 396–412 [in Ukrainian].
15. Papitchenko, L. (2020). Filosofsko-psykhologichni aspekty zarozhennia fenomenu hidnosti osobystosti vid antychnosti do epokhy Vidrozhennia [The philosophical and psychological aspects of the personal dignity phenomenon, from Antiquity to the Renaissance]. *Naukovyi zhurnal «Habitus» – Scientific journal “Habitus”*, 15, 180–186 [in Ukrainian].

16. Papitchenko, L. (2020). Hidnist yak smyslozhyttieva tsinnist suchasnoi osobystosti [Dignity as the life-meaning value of a modern personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 1(17) [in Ukrainian].
17. Prikhozhan, A.M. (2003). *Bolshoy psikhologicheskii slovar [Great psychological dictionary]* Sankt-Peterburg : Praym-EVROZNAK [in Russian].
18. Serebrenkova-Myhotyna, S.A. (1993). Hidnist yak ob'iekt sotsialno-estetychnoho dosiahnennia [Dignity as an object of social and aesthetic achievement]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
19. Freyd, J. (1990). *Psikhologiya besoznatelnogo [Psychology of the unconscious]*. Moscow : Prosveshcheniye [in Russian].
20. Chesnokova, Y.Y. (1977). *Problema samosoznaniya v psykholohyy [Problems of self-knowledge in psychology]*. Moscow : Nauka [in Russian].
21. Chesnakova, I.I. (1982). Samosoznaniye. Samoregulyatsiya. Samodeterminatsiya lichnosti [Self-awareness, self-regulation, self-determination of personality] *Problemy psikhologilichnosti [Problems of personality psychology]*, 120-135. Moscow [in Russian].
22. Shapar, V.B. (2007). *Suchasnyi tumachnyi psykholohichniy slovnyk [The modern lexicon psychological dictionary]*. Kharkiv : Prapor [in Ukrainian].
23. Shcherbatiuk, B.A., & Stakhmych, O.V. (2017). Hidnist yak osobystisna I sotsialna tsinnist [Dignity as social and personal value]. *Ukrainskyi psykholohichniy zhurnal – Ukrainian psychological journal*, 1(3), 177–187 [in Ukrainian].
24. Biolcati, R. (2017). The role of self-esteem and Fearofnegative evaluation incompulsivebuying. *Front Psychiatry*, 8, 74. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsy.2017.00074>
25. Biolcati, Roberta (2019). Low Self-Esteem and Selfie Posting Among Young Women. *The Open Psychology Journal*, 12. Retrieved from <https://benthamopen.com/FULLTEXT/TOPSYJ-12-155>
26. Bealing, Jacqui. (2014). *University of Sussex Press Office*. Dr Maja Becker, Dr Vivian Vignoles – scientists. Retrieved from <http://www.sussex.ac.uk/broadcast/read/23318>
27. Buhrmester, M.D., Blanton, H. & Swann, W.B.Jr. (2011). Implicit self-esteem: Nature, measurement, and a new way forward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 365–385.
28. Pierro, R.Di., Mattavelli, S. & Gallucci, M. (2016). Narcissistic traits and explicit self-esteem: The moderating role of implicit self-view. *Frontiers in Psychology*, 7.
29. Greenwald, A.G., Banaji, M.R., Rudman, L.A., Farnham, S.D., Nosek, B.A. & Mellott, D.S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept *Psychological Review*, 109, 3–25.
30. Greenwald, A.G. & Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4–27.
31. Grover, Steven L. (2020). Different respect motivates different people: How self-esteem moderates the effects of respect on performance. *Personality and Individual Differences*, 168. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886920305031#:~:text=A%20laborator,y%20study%20using%20actors,low%20levels%20of%20recognition%20respect.>
32. Grover, S.L. (2014). Unraveling respect in organization studies. *Human Relations*, 67, 27–51.
33. Grumm, M. Nestler, S., & Collani Von, G. (2009). Changing explicit and implicit attitudes: The case of self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 327–335.

34. Honneth, A. (1995). The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts (J. Anderson, Trans.) *The MIT Press*. Cambridge. Mass.
35. Marsh, H. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educ Psychol Rev*, 2(2), 77–172. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01322177>
36. Rogers, K.M. & Ashforth, B.E. (2017). Respect in organizations: Feeling valued as “we” and “me”. *Journal of Management*, 43.
37. Sennett, R. (2003). *Respect: The formation of character in an age of inequality*. Penguin. London.
38. Zeigler-Hill, V. (2006). Discrepancies between implicit and explicit self-esteem: Implications for narcissism and self-esteem instability. *Journal of Personality*, 74.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SELF-ESTEEM IMPORTANCE IN THE STRUCTURE OF PERSONAL DIGNITY

Linda Papitchenko

Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Counseling Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, PyrohovStr., Kyiv, Ukraine, 01601

linda.psychologist@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9643-7263>

Abstract

The article introduces the theoretical positions of scientists regarding the understanding of “self-esteem” from the rise of the concept at the end of the nineteenth century up to this day. The structural component of the model of personal dignity – self-esteem – has been theoretically analysed and a schematic of it has been drawn. A point of explicit and implicit self-esteem existence, the difference between them and the level of awareness (cognitively accessible and subconscious) and the impact on the personality have been made. It has been pointed out that the self-esteem structure is represented by three components – emotional, which shows the attitude towards a person as a degree of self-satisfaction, cognitive, which reflects a person’s knowledge of him/herself, and behavioural, which shows the attitude towards a person at the level of action. The importance of self-esteem in an individual’s life has been outlined as it affects the level of aspiration and ambition of a person in various spheres of life, as well as it demonstrates the relationship between “real self” and “ideal self”. A particular focus is placed on the fact that a person receives the highest self-esteem (holds him/herself in high esteem), based on those aspects of his/her identity that best correspond to the values of the surrounding culture. The self-esteem system is an important way in which people internalize their culture values on an implicit level, even if they do not consciously recognize it. Theoretical analysis has shown that people with non-congruent self-esteem are more unpredictable and reactionary. Disagreements between the level of aspiration and real possibilities lead to an incorrect self-assessment and, as a result, a person’s behaviour becomes inadequate, emotional breakdowns may occur, anxiety increases, and so on.

Keywords: self-esteem, personal dignity, “real self”, “ideal self”, self-awareness, explicit self-esteem, implicit self-esteem.

Подано 07.12.2020

Рекомендовано до друку 22.12.2020

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІВ – СТУДЕНТІВ І ПРАКТИКІВ

Тетяна Пономаренко

аспірантка кафедри політичної психології та міжнародних відносин

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

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

solovei24081994@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0949-1611>

Анотація

В статті розкрито результати теоретичного та емпіричного дослідження комунікативної медіакомпетентності майбутнього психолога. Уточнено зміст понять «комунікативна компетентність психолога» і «комунікативна медіакомпетентність» психолога та визначено структурні компоненти комунікативної медіакомпетентності майбутнього психолога (когнітивний, емоційний, поведінковий, медіакомпетентність, що містить технічні (цифрові), психологічні та маркетингові ЗУН). Емпіричне дослідження було проведено в період з 2019 по 2020 рік. У ньому взяли участь дві вибірки: психологи-практики (n=62) та студенти-психологи 3-6 курсів навчання (n=277). Нами був підібраний банк методик, який дозволив оцінити й порівняти рівень розвитку комунікативної медіакомпетентності психологів-практиків і студентів-психологів: «Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-2)» і авторська анкета для дослідження професійної медіакомпетентності психолога «Професійна медіакомпетентність психолога». Встановлено, що лише 7% психологів-практиків і третина студентів-психологів мають низький рівень комунікативної компетентності особистості; третя частина практикуючих психологів і майже половина майбутніх практичних психологів продемонстрували середній рівень комунікативної компетентності особистості; 66% психологів і п'ята частина студентів показали високий рівень комунікативної компетентності особистості. 3% психологів та третя частина студентів мають низький рівень організаторських здібностей; більша половина фахівців і 43% майбутніх психологів-практиків виявили середній рівень розвитку організаторських здібностей; третина психологів і п'ята частина студентів-психологів виявили високий рівень розвитку організаторських здібностей. Більшість (81%) психологів і третина студентів (34%) показали високий і середній рівні розвитку професійної медіакомпетентності. Також розроблено психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку професійної комунікативної медіакомпетентності майбутніх психологів. Перспективи подальшої роботи вбачаємо в дослідженні психологічних чинників розвитку комунікативної медіакомпетентності практичних психологів.

Ключові слова: комунікація, комунікативна медіакомпетентність психолога, комунікативні здібності, медіакомпетентність, студенти-психологи.

Вступ

Впродовж останніх півстоліття професійна діяльність психолога невпинно переходила у новий – онлайн формат. Перші неформальні групи, які надавали психологічну допомогу онлайн, з'явилися в 1976 році в США, водночас з появою перших персональних комп'ютерів,

а популярним онлайн консультування стало вже в 1979 році. В країнах Західної Європи та США воно набуло значного поширення з середини 90-х років. Починаючи з 2010-х років, психологи-практики не лише на Заході, але й в країнах пострадянського простору, ведуть професійні акаунти, групи і сторінки психологічного змісту в соціальних мережах, проводять марафони, квести, вебінари, мають власні YouTube та Telegram канали, чати підтримки для клієнтів, проводять Інтернет-консультування тощо. Проте, підкреслимо, що онлайн простір, відкриваючи для фахівця-психолога велике коло можливостей (Zelenin & Ponomarenko, 2020: 164), одночасно вимагає від нього високого рівня розвитку професійної комунікативної медіакомпетентності. Тому високий рівень розвитку комунікативної медіакомпетентності практичного психолога є вимогою сучасного суспільства, детермінантою його подальшої професійної успішності та є фундаментом для професійного й особистісного зростання.

Питання діяльності психолога в онлайн просторі вивчали О. Виноградна, В. Зеленін, Ю. Іванко, С. Лебедева, В. Мицько, Л. Найдьонова, О. Немеш, В. Рубцов, Р. Чанг, Н. Шульце та ін. Проблематику комунікативної компетентності у професійному спілкуванні досліджували зарубіжні (К. Абульханова-Славська, М. Аргайл, Р. Белл, О. Бодалев, Л. Петровська, Ю. Хабермас, Н. Хомський, Дж. Уаймен та ін.) і вітчизняні (Л. Долинська, А. Мудрик, Т. Ханецька та ін.) вчені. Особливості комунікативної компетентності психологів у своїх працях розкрили Л. Войтенко, Р. Даріглазова, О. Корніяка, О. Низовець, Ю. Паскевська, Н. Перегончук та ін. Проблему компетентності в спілкуванні психолога в онлайн досліджували В. Андрієвська, С. Бойко, І. Євченко, Л. Лещенко, С. Лукомська, Т. Пономаренко, К. Фішер, А. Фрід та ін.

Традиційно у психологічній науці під комунікативною компетентністю розуміють сукупність знань, умінь та навичок необхідних особистості для здійснення комунікативної діяльності (Rickheit, 2008). Найбільш поширеним, як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці, є такий підхід до структури комунікативної компетентності особистості (McCroskey, 1982):

- **когнітивний компонент** пов'язаний зі знаннями мови, граматичних конструкцій, правил спілкування, культури мовлення, етичних норм, тощо (В. Абраменкова, Т. Антипіна, Л. Артемова, А. Бодальов, О. Низовець, Т. Щербакова, В. Ядов та ін.);
- **емоційний компонент** охоплює емоційну чуйність, емпатію, чутливість до іншого та невербальні прояви (В. Абраменкова, А. Кідрон, О. Низовець, Т. Щербакова та ін.);
- **поведінковий компонент** відбиває комунікабельність, контактність, комунікативні здібності людини до співпраці, рівень її комунікативного контролю, спільної діяльності, ініціативність, адекватність у спілкуванні, організаторські здібності, тощо (В. Абраменкова, Л. Артемова, Ю. Ємельянов, О. Низовець, Т. Щербакова та ін.).

Когнітивний компонент комунікативної компетентності фахівця починає формувати ще в школі на уроках мови, літератури, етики та розвивається у продовж життя. Емоційний компонент є частиною загального емоційного інтелекту людини і закладається ще з дитинства та розвивається все життя. Поведінковий компонент комунікативної компетентності психолога активно починає розвиватися на етапі навчання у вузі, відповідно до вимог і специфіки майбутньої професійної діяльності.

Відповідно, високий рівень розвитку комунікативної компетентності зумовлює ряд особистісних детермінант, серед яких (Низовець, 2010: 132):

- самоконтроль та саморегуляція у спілкуванні;
- прагнення до постійного самопізнання і професійного вдосконалення;
- гуманістична спрямованість особистості;

- розвинута рефлексія та емпатія, емоційна чутливість;
- толерантність, відкритість, доброзичливість, товариськість, комунікабельність;
- поінформованість – наявність знань про культурні норми спілкування;
- відсутність агресивної позиції;
- низький рівень конфліктності та тривожності.

Відтак, комунікативна компетентність фахівців, які працюють у системі «людина-людина» – це конкретні знання, уміння і навички, що необхідні їм для практичного використання у професійній діяльності (В. Андрієвська, І. Зимня, Л. Петровська, Г. Почепцов, Дж. Равен та ін.). Комунікативна компетентність практичного психолога – це складно-організоване професійно-особистісне утворення, що детермінує професійне становлення майбутніх психологів: формує їх готовність і здатність ефективно вирішувати комунікативні завдання, що виникають при виконанні різних видів професійної діяльності (психодіагностичної, просвітницької, консультативної, психокорекційної, розвивальної, рекламної) (Войтенко, 2011). Тобто, це сукупність знань і вмінь практичного психолога, які необхідні йому для реалізації успішної професійної комунікації.

Ще на початку 1990-тих років комунікативну медіакомпетентність було визначено, як «компетентність в сприйнятті, створенні та передачі повідомлень за допомогою технічних систем з урахуванням їх специфіки, особливостей та обмежень, яка заснована на здатності до медіадіалогу з людьми» (Шаріков, 1990: 64). Так, формування структури комунікативної медіакомпетентності психолога відбувається за рахунок додаткових знань і вмінь (Андрієвська, 2014: 182), а саме:

- технічні (цифрові) знання і навички для роботи в онлайн просторі – це обізнаність у сфері ІКТ на рівні впевненого користувача, вміння працювати у соціальних мережах (робити дописи, проводити прямі трансляції, вести бізнес-сторінки, тощо), працювати у вебінарній кімнаті, створювати рекламні банери, тощо;
- психологічні знання та вміння – це навички саморегуляції, самоконтролю, самомотивації, налаштування себе і глядачів (клієнтів) на певний лад, вміння проявляти терпимість стосовно ненормативної поведінки відвідувачів Інтернету – «тролів» й «хейтерів», які залишають гнівні, зневажливі та часто нецензурні коментарі до публікацій чи в прямому ефірі, на вебінарі, розуміти проблеми клієнта в умовах обмежених комунікативних засобів в Інтернеті (відсутність невербальної інформації), тощо;
- маркетингові знання і вміння – навички SMM діяльності, розуміння портрету цільової аудиторії, навички створення «воронки продажів», вміння зацікавити клієнта, навички продаж та ведення переговорів тощо (Zelenin & Popomarenko, 2020: 166).

Тому до традиційних компонентів комунікативної компетентності особистості (когнітивний, емоційний, поведінковий) додається четвертий – медіакомпетентність, яка і складається з технічних (цифрових), психологічних і маркетингових знань та вмінь фахівця. А професійна медіакомпетентність практичного психолога – це «сукупність його мотивів, знань, умінь, здібностей (показники: мотиваційний, інформаційний, методичний, діяльнісний, креативний), що сприяють його професійній діяльності» (Федоров, 2010: 25).

Отже, комунікативну медіакомпетентність практичного психолога доцільно розуміти, як сукупність знань, умінь і навичок, що необхідні для успішної комунікації в медіапросторі з метою реалізації професійних цілей.

Мета дослідження полягала в теоретичному та емпіричному вивченні комунікативної медіакомпетентності психологів-практиків і майбутніх психологів.

Завдання дослідження: 1) уточнити зміст і встановити структуру феномена «комунікативна меіакомпетентність практичного психолога»; 2) емпірично виміряти і порівняти рівні розвитку комунікативної меіакомпетентності психологів-практиків і студентів-психологів; 3) розробити психолого-педагогічні рекомендації для майбутніх практичних психологів щодо розвитку їх комунікативної меіакомпетентності.

Методи і методи дослідження

Емпіричне дослідження було проведено в період з 2019 по 2020 рік. У ньому взяли участь дві вибірки: 1) психологи-практики (n=62) (шкільні психологи та психологи дитячих садочків, психотерапевти, коучі, арт-терапевти, тренери і консультанти); 2) студенти-психологи 3-6 курсів навчання (n=277). Підібраний банк методик дозволив оцінити рівень розвитку комунікативної меіакомпетентності психологів-практиків і студентів-психологів. Оскільки комунікативну компетентність фахівця визначають його комунікативні здібності (Андрієвська, 2014), то за допомогою «Методики оцінки комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ-2)», ми дослідили рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей респондентів (а саме когнітивну, поведінкову й емоційну складові комунікативної меіакомпетентності психологів). А також за допомогою авторської анкети «Професійна меіакомпетентність психолога» вивчили рівень розвитку професійної меіакомпетентності (четверта складова комунікативної меіакомпетентності психолога). Анкета складається з 20 запитань і має таку інструкцію.

Інструкція: Прочитайте запропоновані запитання та дайте на них відповідь «так» або «ні». А також в запитаннях №1, 15, 19, 20 оцініть від 1 до 10 ступінь прояву у Вас навички про яку йдеться в запитанні».

Текст опитувальника

1. Чи використовуєте Ви акаунти у соціальних мережах у професійній діяльності? Якщо так, то оцініть як часто (де 1 це дуже рідно, а 10 регулярно).
2. Чи користуєтесь Ви Skype або іншими месенжерами у професійній діяльності (для індивідуальних консультацій з клієнтом)?
3. Чи відвідуєте Ви онлайн заходи (майстер-класи, вебінари, тощо)?
4. Чи проводите Ви онлайн заходи (майстер-класи, вебінари, тощо)?
5. Чи проводили Ви онлайн-конференції?
6. Чи практикуєте Ви навчання онлайн?
7. Чи ведете Ви групи або бізнес сторінки професійного змісту?
8. Чи вмієте Ви знімати та монтувати відео на професійні теми?
9. Чи вмієте Ви створювати рекламні банери, обробляти фото чи картинки?
10. Чи вмієте Ви створювати презентації?
11. Чи вмієте Ви створювати Google форми?
12. Чи вмієте Ви створювати сайти (лендінги)?
13. Чи ведете Ви свій YouTube канал?
14. Чи вмієте Ви вести чати підтримки для своїх клієнтів у месенжерах (WhatsApp, Viber, Telegram, тощо)?
15. Чи маєте Ви чіткі уявлення про свою цільову аудиторію (хто Ваш клієнт)?
16. Чи володієте Ви знаннями і навичками SMM маркетингу? Якщо так, оцініть від 1 до 10 (де 1 – маю мінімальні уявлення, а 10 – володію на високому рівні).
17. Чи відоме Вам поняття «воронка продажів»?

18. Чи маєте Ви лінійку своїх продуктів?

19. Чи легко Вам вдається вийти в прямий ефір до своїх клієнтів (на вебінарі, в соціальних мережах, тощо). Якщо так, то оцініть від 1 до 10, (де 1 – занадто важко, а 10 – роблю це з легкістю та задоволенням).

20. Чи вдається Вам управлятися з негативними коментарями на свою адресу в соціальних мережах та на онлайн заходах? Якщо так, то оцініть від 1 до 10, (де 1 – майже не управляюсь, а 10 – вдається повною мірою).

Результати та дискусії

Емпірично досліджено комунікативні та організаторські здібності, а також професійну медіакомпетентність сучасних психологів – студентів і практиків. Спершу за допомогою Тесту «КОЗ-2» було встановлено рівень розвитку комунікативних здібностей психологів-практиків і студентів-психологів. Отримані кількісні дані подано на рис. 1.

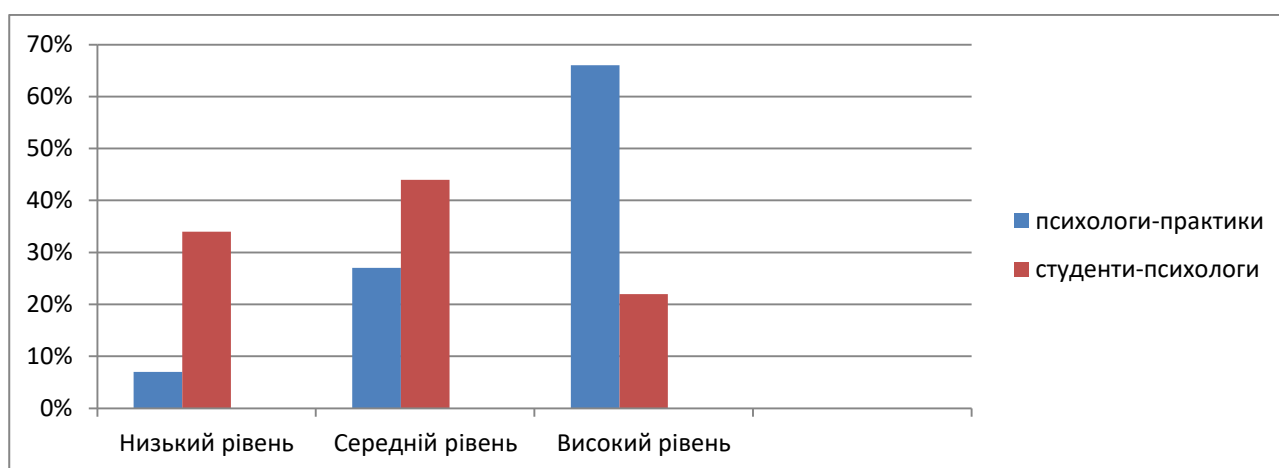


Рис. 1. Зіставлення показників рівнів комунікативних здібностей психологів-практиків і студентів-психологів за методикою КОЗ-2 (у%)

Проаналізувавши дані рис. 1, ми отримали такі результати. **Низький рівень розвитку комунікативних здібностей** мають 7% (4 особи) психологів та 34% (94 особи) студентів. Такі особи мають складнощі у спілкуванні. В них виникають труднощі у висловлюванні власної думки, їм складно створювати нові контакти, спілкуватися з новими людьми. Ці студенти і психологи, зазвичай, не виступають публічно, не проводять прямих ефірів в соціальних мережах, вебінарів, групових тренінгів і майстер-класів. **Середній рівень розвитку комунікативних здібностей** виявлено в 27% (16 осіб) психологів і 44% (121 особа) студентів. Ці особи вміють формулювати і висловлювати власну думку, іноді мають труднощі в діловому спілкуванні, виступають публічно, але для не великої аудиторії слухачів. Вони публікують дописи у соціальних мережах, але це переважно записані відео, а не живі ефіри. **Високий рівень розвитку комунікативних здібностей** продемонстрували 66% (40 осіб) психологів та 22% (61 особа) студентів. Таких людей називають «майстрами слова». Їх мова не лише лаконічна, влучна, а й креативна. Вони легко знайомляться, ведуть ефективні співбесіди на переговорах та із задоволенням виступають для широкого кола глядачів. Такі фахівці часто є ведучими великих тренінгів, майстер-класів чи вебінарів. Вони регулярно проводять прямі ефіри, марафони. Є спікерами онлайн чи офлайн конференцій.

Підсумовуючи, зазначимо, що практикуючі психологи мають значно вищі показники рівня розвитку комунікативної компетентності, порівняно з майбутніми фахівцями. Це в свою чергу, обумовлено досвідом у професійній діяльності, мотивами особистості та постійною мовленнєвою практикою перших і обмеженими можливостями, низьким рівнем мотивації та відсутністю достатньої кількості практики у останніх.

Важливу роль у комунікативній медіакомпетентності практичного психолога відіграють його організаторські здібності. Вони дозволяють фахівцеві не лише розпланувати та організувати свою професійну діяльність, а і поставити чіткі завдання своїм помічникам (при наявності) та організувати роботу клієнтів (учасників тренінгу, вебінару, прямого ефіру, тощо). Тому наступним кроком було діагностування і порівняння рівнів розвитку організаторських здібностей у психологів та студентів. Отримані дані подано на рис. 2.

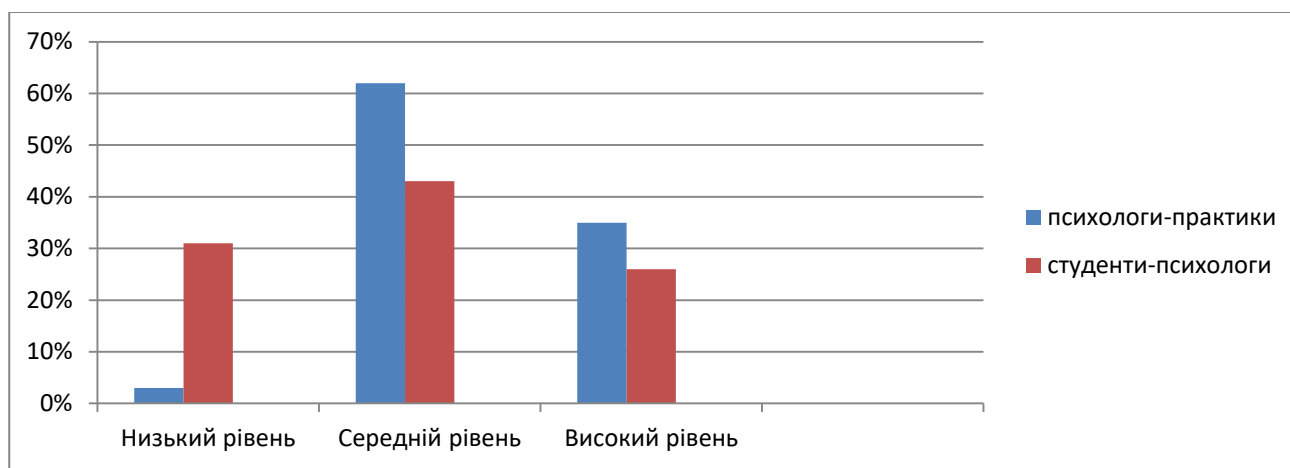


Рис. 2. Зіставлення показників рівнів організаторських здібностей психологів-практиків і студентів-психологів за методикою КОЗ-2 (у%)

Як видно з рис. 2, 3% (2 особи) психологів-практиків та 31% (86 осіб) студентів-психологів продемонстрували **низький рівень розвитку організаторських здібностей** – такі люди спонтанні, забудькуваті, їм складно спланувати свій день чи певну діяльність. 62% (38 осіб) психологів та 43% (120 осіб) студентів показали **середній рівень розвитку організаторських здібностей** – вони більш зібрані, відповідальні, вміють організувати свій робочий процес, але іноді потерпають невдач (якщо щось іде не за планом). Тобто їм складно переорієнтуватися і змінити свій графік чи справи. 35% (22 особи) практикуючих фахівців та 26% (71 особа) майбутніх психологів мають **високий рівень розвитку організаторських здібностей** – такі люди з легкістю організують себе і інших навколо. Вони дуже відповідальні, зібрані, їх дії логічні та раціональні. Таким фахівцям легко вдається створити необхідний психологічний клімат на заходах, організувати публіку, проконтролювати підготовку та хід події (вебінару, майстер-класу, онлайн сесії, тощо).

Отже, з діаграми помітно, що третина студентів-психологів має низький показник розвитку організаторських здібностей, а психологи-практики продемонстрували лише середній і високий рівні розвитку організаторських здібностей. На нашу думку, такі результати можуть бути пов'язані з індивідуальними особливостями особистості та з відсутністю у студентів необхідної кількості життєвого досвіду.

Зрештою, ми дослідили рівні професійної медіакомпетентності студентів і психологів за допомогою авторської анкети «Професійна медіакомпетентність психолога». Отримані дані подано на рис. 3.

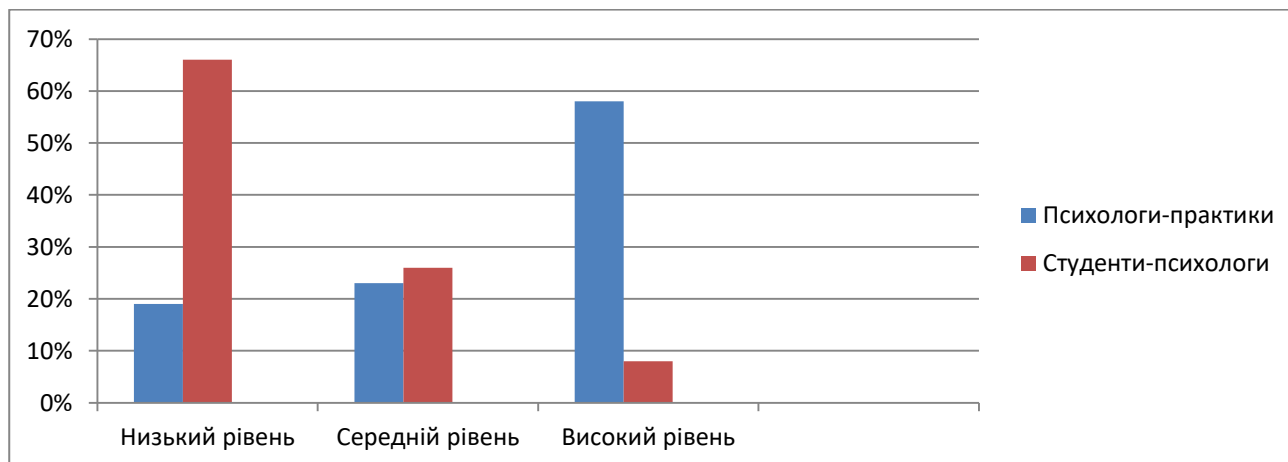


Рис. 3. Зіставлення показників рівнів розвитку професійної медіакомпетентності психологів-практиків та студентів-психологів за авторською анкетой «Професійна медіакомпетентність психолога» (у%)

Проаналізувавши дані, подані на рис. 3, ми отримали такі результати: 19% (12 осіб) психологів і 66% (184) студентів продемонстрували **низький рівень розвитку професійної медіа компетентності психолога** – вони мають низький рівень технічних, маркетингових та психологічних знань, які необхідні сучасному психологу для успішної професійної діяльності в онлайн просторі. Ці спеціалісти, зазвичай, розміщують поодинокі публікації в соціальних мережах або перепощують дописи своїх колег. Низький показник серед студентів, здебільшого, свідчить про відсутність у них досвіду професійної діяльності у медіапросторі, а відтак, вони володіють достатнім рівнем медіакомпетентності, але на рівні користувача мережі Інтернет. 23% (14 осіб) практикуючих фахівців та 26% (72 особи) майбутніх психологів мають **середній рівень розвитку професійної медіа компетентності**. Вони ведуть сторінки в соціальних мережах, беруть активну участь в онлайн заходах як спікери і як учасники, мають свої групи професійного змісту, але їх діяльність є епізодичною, не чітко спланованою і не регулярною. 58% (36 осіб) практикуючих психологів та 8% (21 особа) студентів-психологів виявили **високий рівень професійної медіа компетентності** – такі фахівці ведуть регулярну професійну діяльність у медіапросторі: роблять публікації у соціальних мережах, виступають на онлайн заходах, мають власні канали, сайти, чати підтримки для клієнтів, лінійки своїх продуктів та із задоволеннями спілкуються з клієнтами в Інтернет просторі.

Отже, встановлено, що більшість сучасних психологів-практиків мають сформовану професійну медіакомпетентність на середньому і високому рівнях. Виключенням є, зазвичай, психологи державних установ (освітніх закладів, лікарень), які ще не реалізують професійну діяльність в онлайн просторі. Третина студентів-психологів мають сформовану професійну медіакомпетентність на середньому і високому рівні. Це, на нашу думку, пов'язано з відсутністю необхідного професійного досвіду для реалізації діяльності в такий спосіб.

Проаналізувавши отримані результати, ми розробили *психолого-педагогічні рекомендації* з розвитку комунікативної медіакомпетентності майбутніх практичних психологів:

1. Виокреміть час для дослідження профілів психологів-практиків у соціальних мережах, підпишіться на них і відстежуйте їхню діяльність у медіапросторі – це дозволить вам створити власні уявлення про специфіку діяльності психолога в мережі Інтернет та зрозуміти яких саме знань і навичок вам ще не вистачає для реалізації майбутньої професійної діяльності в такий спосіб.

2. Практикуйте навчання онлайн – відвідуйте онлайн заходи практикуючих колег (вебінари, майстер-класи, тощо) – це допоможе вам:

- відслідкувати і освоїти систему відповідно до якої організуються подібні заходи (як будується вебінар);
- зрозуміти, яким чином забезпечується зворотний зв'язок при такому форматі взаємодії клієнт-психолог;
- проаналізувати, яким чином ведучий вебінару (психолог) формує довіру до себе, мотивує аудиторію, створює необхідний психологічний клімат, працює з незадоволеними клієнтами;
- продукувати цікаві ідеї для власних проектів;
- отримувати нові знання та вміння.

3. Цікавтеся новими тенденціями у світі інноваційних технологій – такі знання допоможуть вам обрати максимально зручні для вас та клієнтів способи онлайн взаємодії.

4. По можливості, відвідуйте конференції з маркетингу – там ви зможете оволодіти необхідними SMM-знаннями для успішної професійної діяльності в соціальних мережах та методології розробки електронних курсів.

5. Відвідуйте психологічні тренінги з розвитку ораторської майстерності та навичок ведення курсів в онлайн форматі, зниження тривожності, підвищення емоційного інтелекту, самооцінки, тощо – такі заходи дозволять вам почуватися впевненіше та професійніше у професійній діяльності в онлайн просторі.

6. Знайдіть час для опанування функціоналу додатків, які необхідні вам для розвитку себе як спеціаліста на просторах Інтернету.

- Перш за все це додатки соціальних мереж (Instagram, Facebook, TikTok, Like), які, наразі, пропонують широкий спектр можливостей (обробка фото, обробка та монтаж відео, тощо).
- По-друге, це застосунки, які дозволяють створювати колажі (inCollage, InShot, Story Maker), опрацьовувати фото (InShot, PicsArt, Snapseed), монтувати відео (InShot, Biteables, Adobe Sparkis), тощо.
- По-третє, це сервіси розсилок, чат-боти, платформи для створення рекламних банерів (Crello, Canva).
- По-четверте, сервіси для організації відеоконференцій (Zoom, Google Hangouts Meet, Skype, Bigbluebutton, YouTube Live, Microsoft Teams) та телефонні месенжери для організації навчання та підтримки клієнтів (Viber, Telegram, Whatsup, Facebook Messenger).

Всі ці знання і навички допоможуть Вам, як сучасному практичному психологу, «іти в ногу з новітніми тенденціями», виконувати все власноруч (поки не маєте можливості

найняти помічника), розробляти привабливий візуал для своїх публікацій і продуктів, розвивати власну комунікативну медіакомпетентність.

Висновки

Отже, за результатами теоретичного аналізу, уточнено зміст поняття «комунікативна медіакомпетентність практичного психолога»; досліджено і встановлено його структуру, що містить такі компоненти, як: когнітивний, емоційний, поведінковий і медіакомпетентність (сукупність технічних (цифрових), психологічних і маркетингових ЗУН). Комунікативна медіакомпетентність практичного психолога – це сукупність знань, умінь і навичок, які необхідні психологу для успішної реалізації професійної діяльності в онлайн просторі.

За результатами проведеного емпіричного дослідження встановлено, що лише 7% психологів-практиків і 34% студентів-психологів мають низький рівень комунікативної компетентності особистості; 27% психологів і 44% студентів – середній; 61% психологів і 22% студентів – високий. Лише 3% практиків і 31% студентів продемонстрували низький рівень розвитку організаторських здібностей; 62% психологів і 43% майбутніх психологів – середній і 35% фахівців та 26% студентів – високий. У більшості сучасних психологів-практиків (81%) професійна медіакомпетентність сформована на середньому і високому рівнях. Третина студентів-психологів має сформовану професійну медіакомпетентність на середньому і високому рівнях.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні психологічних чинників розвитку комунікативної медіакомпетентності майбутніх практичних психологів.

Література

1. Андрієвська, В.В. (Ред). (2014). *Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві*. (Монографія). Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД.
2. Войтенко, Л.М. (2011). Коммуникативная компетентность как детерминанта профессионального становления будущего психолога. (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Сочи.
3. Низовець, О. А. (2010). Комунікативна компетентність студентів-психологів як умова успішності професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки*, 30(54), 129–134.
4. Федоров, А.В. (2010). *Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности*. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та.
5. Шариков, А. В. (1990). *Медиа образование: мировой и отечественный опыт*. Москва : НИИ СО и УК АПН СССР.
6. McCroskey, J.C. (1982). Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective. *Communication Education*, 31, 42–54.
7. Rickheit, G. (2008). *Handbook of Communicative Competence*. Gottingen : Hubert & Co.
8. Zelenin, V., & Ponomarenko, T. (2020). Media competence of a future psychologist as a condition of successful professional fulfilment. *Modern researches in psychology and pedagogy: Collective monograph*. Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing". doi.org/10.30525/978-9934-588-36-5/9

References

1. Andriievska, V.V. (Ed.). (2014). *Metodolohichni problemy transformatsii komunikatyvnoikompetentnosti psykholoha v informatsiinomu suspilstvi. [Methodological problems of transformation of communicative competence of a psychologist in the information society]*. Kyiv-Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].
2. Voytenko, L.M. (2011). Kommunikativnaya kompetentnost kak determinanta professionalnogo stanovleniya budushchego psykhologa [Communicative competence as a determinant of professional development of a future psychologist]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Sochi [in Russian].
3. Nyzovets, O.A. (2010) Komunikatyvna kompetentnist studentiv-psykholohiv yak umova uspishnosti profesiinoi diialnosti [Communicative competence of students-psychologists as a condition for success of professional activity]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriiia № 12. Psykholohichni nauky – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences, 30(54), 129–134* [in Ukrainian].
4. Fedorov. A.V. (2010) *Slovar terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti [Glossary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence]*. Taganrog: Izd-vo Taganrog. gos. ped. in-ta [in Russian].
5. Sharikov, A.V. (1990) *Media obrazovaniye: mirovoy i otechestvennyy opyt [Media education: world and domestic experience]*. Moscow : NII SO i UK APN SSSR [in Russian].
6. McCroskey, J.C. (1982). Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective. *Communication Education, 31*, 42–54.
7. Rickheit, G. (2008) *Handbook of Communicative Competence*. Gottingen : Hubert & Co.
8. Zelenin, V., & Ponomarenko, T. (2020). Media competence of a future psychologist as a condition of successful professional fulfilment. *Modern researches in psychology and pedagogy: Collective monograph*. Riga : Izdevnieciba “Baltija Publishing”. doi.org/10.30525/978-9934-588-36-5/9

**PECULIAR FEATURES OF COMMUNICATIVE MEDIA COMPETENCE OF A
MODERN PSYCHOLOGIST – STUDENTS AND PRACTITIONERS**

Tetiana Ponomarenko

Postgraduate student of the Department of Political Psychology and International Relations

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrogov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

solovei24081994@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0949-1611>

Abstract

The article highlights the theoretical and empirical study of the communicative media competence phenomenon of a future psychologist. The meanings of the concepts (communicative competence of a psychologist and communicative media competence of a psychologist) are specified. The structural components of the communicative media competence of a future psychologist are determined (cognitive, emotional, behavioral, media competence, which includes technical (digital), psychological and marketing knowledge and skills). The empirical study was conducted in the period from 2019 to 2020. Two samples participated in the study: psychologists-practitioners (n = 62) and students-psychologists of 3-6 academic years (n = 277). We selected methods that allowed us to assess and compare the developmental level of communicative media competence of psychologists-practitioners and students-psychologists, namely: “Methods of assessing communicative and organizational skills (COS-2)” and the personally designed questionnaire to study the professional media competence of psychologists “Professional media competence”. We found out that only 7% of psychologists-practitioners and a third of students-psychologists have a low level of communicative competence of the individual; a third of practicing psychologists and almost half of future practical psychologists demonstrated an average level of communicative competence of the individual; 66% of psychologists and a fifth of students showed a high level of communicative competence of the individual. 3% of psychologists and a third of students have a low level of organizational skills; more than half of specialists and 43% of future psychologists-practitioners showed an average level of organizational skills development; a third of psychologists and a fifth of students-psychologists showed a high level of organizational skills development. The vast majority (81%) of psychologists and only a third of students (34%) showed high and average levels of professional media competence. We have also prepared psychological and pedagogical recommendations for the development of professional communicative media competence of future psychologists. We see prospects for further work in the study of psychological factors of the communicative media competence development of practical psychologists.

Keywords: communication, communicative media competence of a psychologist, communicative abilities, media competence, students-psychologists.

Подано 01.12.2020

Рекомендовано до друку 21.12.2020

УДК 159.922.8:346.2

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12\(57\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57).09)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Олена Праченко

старший викладач кафедри психосоматики
та психологічної реабілітації

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
o.k.prachenko@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-5174-2547>

Анотація

Статтю присвячено визначенню психологічних особливостей прояву гендерної толерантності та її структурних компонентів в юнацькому віці. Зазначений віковий період знаменується виникненням нової соціальної ситуації розвитку, центром якої є перехід до самостійного життя. Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, молоді люди самовизначаються в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність. Відповідно до такої ситуації розвитку молодого покоління в умовах трансформаційних процесів в економічній, політичній і соціальній сферах, важливим є питання гармонізації міжстатевих стосунків молоді завдяки вихованню толерантного ставлення до представників своєї та протилежної статі. Прояв гендерної толерантності в юнацькому віці сприяє: створенню психологічно комфортних умов для спільної діяльності представників обох статей; досягненню міжособистісного й міжгрупового взаємопорозуміння і поваги в різних сферах життєвої взаємодії; забезпеченню ефективних психолого-педагогічних умов для вироблення у юнаків і юнок необхідних індивідуально-особистісних якостей щодо успішного протистояння стереотипним уявленням і тиску соціуму. *Мета* статті полягала в дослідженні психологічних особливостей прояву гендерної толерантності та сформованості її компонентів у юнаків та юнок. У процесі емпіричного дослідження була використана: методика «ВІКТИ: види та компоненти толерантності» (авт. Г.Л. Бардієр), кількісний та якісний аналіз отриманих результатів проводився за шкалами «гендерна толерантність», «когнітивний компонент», «афективний компонент», «діяльнісно-стильовий компонент» гендерної толерантності. Констатовано, що майже в половині представників юнацького віку рівень гендерної толерантності знаходиться на середньому (наближеному до низького) рівні; майже третина юнацтва має низький рівень гендерної толерантності; й лише п'ята частина має сформовану гендерну толерантність (високий рівень). При аналізі сформованості складових гендерної толерантності (когнітивної, емоційної, поведінкової) встановлено, що знижені показники більше властиві хлопцям, що виявляється в зниженій рефлексивності, обмеженій емоційній і поведінковій саморегуляції.

Ключові слова: толерантність, гендерна толерантність / інтолерантність, когнітивний компонент гендерної толерантності, емоційний компонент гендерної толерантності, поведінковий компонент гендерної толерантності.

Вступ

Визначальними показниками останнього століття та початку нового тисячоліття виступають політична, економічна, соціальна нестабільність у суспільстві, зростання і суперечливість в потоці інформації інноваційних технологій, глобалізація і розширення міжкультурної сфери взаємодій між людьми, трансформації управлінського та освітянського просторів. Відповідно до таких перетворень, зростають вимоги до соціального, професійного та особистісного становлення молоді людини в сучасних умовах її життєдіяльності. Це сприяло зростанню активної уваги вчених до розробки наукових положень щодо розвитку гендерної толерантності у юнаків і юнок з метою підвищення їхнього особистісного і професійного розвитку, оптимізації гендерної культури і рівності, виробленню навичок протистояння стереотипним уявленням соціуму.

Аналіз зарубіжної й вітчизняної психологічної літератури з проблеми дослідження толерантності з позиції гендерних стосунків, засвідчив, що на сучасному етапі немає єдиного тлумачення поняття «гендерна толерантність». У соціальній психології гендерна толерантність вживається в різних сенсах. Для прикладу, деякі вчені використовують поняття «гендерна толерантність» в невизначено-негативному сенсі. Для них вона є, свого роду, неприродною стриманістю, існуванням особистісних переконань і цінностей, що можуть суперечити іншим. Вони розглядають гендерну толерантність у системі міжстатевих стосунків, як установку на ліберальне прийняття моделей поведінки, переконань і цінностей представників обох статей (Баєва, 2009; Мацьковський, 1995; Оконешикова, 2004).

В межах інтегрального підходу гендерну толерантність визначають як складну, багатогранну, багатокомпонентну якість особистості. Вона містить, як терпимість, так і якості особистості, що виявляють позитивне ставлення до представників своєї й протилежної статі. Інтегральний підхід до суті гендерної толерантності дозволяє відзначити, що толерантність в системі гендерних стосунків є складним, рівневим соціально-психологічним феноменом (Солдатова & Филилеева, 2006).

Проаналізувавши наукові джерела, можемо зробити висновок про те, що гендерна толерантність – це цілісна індивідуально-групова та соціально-прийнятна характеристика особистості, яка дозволяє встановлювати і підтримувати якісні стосунки з представниками своєї й протилежної статі на рівні співробітництва, кооперації й компромісів.

Спираючись на зазначене вище, доцільно констатувати, що гендерна толерантність не може зводитися до однієї конкретної якості, а отже, має складну структуру. Як соціально-психологічне явище, вона є сукупністю психологічних сторін особистості, що komponують її за допомогою виокремлення таких компонентів: когнітивного – знання і досвід толерантних міжстатевих стосунків, усвідомлення і прийняття відмінностей; емоційного – усвідомлення емоційних станів і процесів як власних, так і представників протилежної статі; поведінкового – саморегуляція поведінкових проявів, спрямованість на партнерські стосунки з представниками протилежної статі. Сформованість і комплексне поєднання цих компонентів сприятиме розвитку потенціалу гендерної толерантності.

Вивчаючи проблему гендерної толерантності, науковці відзначають доцільність її розвитку впродовж усього життя. Проте, на нашу думку, одним із сенситивних періодів є саме юнацький вік. Як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники цього вікового періоду зазначають, що саме в юності завершуються процеси біологічного дозрівання, а однією з найважливіших потреб особистості стає інтелектуальний розвиток, також посилюється

емоційна стабільність, а в міжособистісних стосунках важливого значення набуває спілкування з ровесниками, особливо з представниками протилежної статі та одночасно тривають процеси саморозвитку і самовдосконалення (Кон, 1989; Ериксон, 2000).

Сучасні психологи відзначили, що прояв гендерної толерантності в юнацькому віці пов'язаний зі зростанням потенціалу емоційної зрілості, відкритості (Kuzmenko, 2019), збагаченням життєвого досвіду, актуалізацією власної життєвої позиції як результату підвищеного інтересу до себе, розвитком комунікативної й особистісної рефлексії (Малихін, 2017), дозріванням когнітивних та емоційно-вольових процесів (Рибалка, 2018), формуванням почуття культурної, соціальної та статевої ідентичності (Ставицька, 2014), розвитком етнічної самосвідомості (Stavytskyi, 2019), становленням соціальної, міжетнічної та особистісної толерантності (Павелків, 2011).

Реконструкція традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, створення умов для максимальної самореалізації хлопців і дівчат є найважливішою метою гендерного підходу в освіті (Grünberg, 2011). Розвиток гендерних підходів сприяє розвитку гармонійних партнерських міжстатевих стосунків, виховує їх у напрямку гендерної толерантності (Надолинська, 2008).

Отже, аналіз наукової літератури з обраної проблеми засвідчив її недостатню розробленість, зокрема не вивченим залишилося питання прояву гендерної толерантності й сформованості її компонентів у юнацькому віці.

Мета дослідження: вивчити психологічні особливості прояву гендерної толерантності та сформованості її компонентів у юнаків та юнок. **Завдання** дослідження: 1) підбір і проведення методик для дослідження прояву гендерної толерантності в юнацькому віці; 2) вивчення її структурності та рівнів сформованості когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів.

Методи дослідження

В емпіричному дослідженні взяли участь 60 осіб юнацького віку (з них 30 хлопців і 30 дівчат), студентів II-III курсу факультету психології, спеціальності 053 – «психологія» денної форми навчання. Дослідницька робота проводилась у три етапи.

Для емпіричного дослідження особливостей прояву гендерної толерантності та сформованості її компонентів у юнаків та юнок було обрано методика «ВІКТИ: види і компоненти гендерної толерантності» (авт. Г. Бардієр). До уваги взято результати за шкалами «гендерна толерантність», «когнітивний компонент», «афективний компонент» (емоційний) і «діяльно-стильовий» (поведінковий) компоненти гендерної толерантності.

Результати та дискусії

Аналіз особливостей прояву гендерної толерантності та сформованості її компонентів, першочергово здійснювався з позиції виявлення показників та особливостей цього явища за статевими ознаками.

Дослідження гендерної толерантності особистості юнацького віку з позиції її структурності реалізовувалося шляхом аналізу сформованості її компонентів: *когнітивного* – містить такі складники, як досвід і навички міжстатевої взаємодії. Їх розвиток сприяє усвідомленню відмінностей між представниками різних статей, удосконаленню особистісних якостей, які необхідні для подальшої оптимізації міжстатевих стосунків; *емоційного* – характеризується емоційною стійкістю, ціннісним ставленням до

емоційних станів, як власних, так і інших людей. Сформованість цих складників сприятиме усвідомленню власних емоційних виявів, розвитку емпатійності, емоційної чуттєвості, прийняттю емоційних станів інших, які є орієнтирами успішної, продуктивної міжстатевої взаємодії й, відповідно, гендерній толерантності; *поведінковий* – містить гнучкість поведінкових проявів, спрямованість на компромісне вирішення конфліктних ситуацій, що впливає на вміння свідомо керувати власними діями при міжстатевій взаємодії.

Отримані результати подано в табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні показники сформованості компонентів гендерної толерантності в юнаків та юнок (у %), n=60

Компоненти	Дівчата			Хлопці		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Гендерна толерантність	12,00	67,30	20,70	1,40	18,00	80,60
Когнітивний	20,70	66,70	17,30	2,00	43,00	54,20
Емоційний	9,30	65,70	24,00	0,70	43,00	56,30
Поведінковий	14,00	66,70	19,30%	2,80	41,70	55,50

Кількісний аналіз показників дозволив виявити *високий рівень* гендерної толерантності у 12,00% дівчат та 1,40% хлопців. Досліджувані осмислюють, усвідомлюють і визнають різноманітність соціального устрою, не схильні до стереотипного ставлення до представників протилежної статі, їх соціальної та професійної діяльності. Володіють ціннісним ставленням до представників протилежної та власної статі, усвідомлюють як власні емоційні процеси, так і переживання інших людей, не дратуючись і не надаючи їм негативного сенсу. Також вони орієнтовані на конструктивну взаємодію з представниками протилежної статі в усіх сферах життєдіяльності; свідомо уникають конфліктів, вміють досягати домовленостей, не використовують агресивних поведінкових дій, доводячи свою точку зору; в процесі комунікації керуються логікою, аргументованістю та розкривають позитивні сторони необхідної інформації.

Середній рівень гендерної толерантності був визначений у 67,30% дівчат і 18,00% хлопців. Ці респонденти схильні до прояву толерантності / інтолерантності дозовано до відповідних, лише для них прийнятних ситуацій, людей, цінностей, думок і спрямувань, а також у ситуаціях особистої вигоди. Свої знання та моделі толерантної поведінки вони використовують з позиції егоїстичності, раціоналізму, спрямованості на власні переживання і потреби. Водночас, такі особистості визнають необхідність у пом'якшенні гендерних стереотипів, хоча і слідує деяким з них. При оцінці опонентів керуються принципом «норми», визнають права на відмінності лише вербалізовано. В певних ситуаціях виявляють байдужість або прискіпливість до представників протилежної статі, а у випадку відсутності бажання взаємодіяти, приховують свої негативні емоції, публічно демонструють неусвідомлену емпатійність через побоювання соціального невизнання чи осуду. Спрямовані на міжстатеву взаємодію, яка, переважно, має егоїстичну основу, проте, можуть бути нетерплячими до сильних емоційних провів опонента.

Показники *низького рівня* гендерної толерантності діагностовано в 80,60% юнаків та 20,70% юнок. Для них властиві прояви інтолерантності, обмеженість у поглядах, односторонність аналізу потреб, мотивів і бажань, впевненість в унікальності та переважанні характеристик власної статі. В процесі соціалізації вони чітко слідуєть нормам, правилам і стереотипам, які визначені у конкретному суспільстві та вимагають цього від оточуючих, не схильні до саморозвитку. Емоційні реакції таких юнаків і юнок, часто, непередбачувані, бурхливі і недиференційовані. У міжстатевій взаємодії вони демонструють незацікавленість через очевидну роздратованість й агресивність, рідко виявляють позитивне і доброзичливе ставлення до суб'єктів взаємодії, часто виступають провокаторами і приймають участь у конфліктах ситуаціях.

Отже, проведений аналіз результатів дослідження рівня гендерної толерантності за статевою належністю засвідчив, що більше, ніж половина дівчат і майже п'ята частина хлопців схильні до прояву толерантних якостей у міжстатевій взаємодії. На нашу думку, це свідчить про усвідомлення юнаками та юнками врахування доцільності статевих відмінностей, зорієнтованість на гендерну рівність, осмислення ними обмеженості стереотипності щодо виконання статевих ролей, адаптованість до емоційних і поведінкових проявів щодо осіб протилежної статі. Водночас дві третини хлопців і менше ніж половина дівчат володіють слабо розвиненими толерантними якостями, що може пов'язуватися з упередженим ставленням до представників різної статі, дотриманням стереотипності, домінуванням обмежених поглядів і небажанням виходити за межі самоусвідомлення, нестабільністю емоційних і поведінкових реакцій, впевненістю у марності налагодження міжстатевих стосунків у професійних і міжособистісних взаєминах.

Гендерну толерантність необхідно аналізувати з позиції структурності, адже прояв толерантності не є результатом лише особистісних якостей суб'єктів спілкування і взаємодії. В процесі дослідження гендерної толерантності, як комплексної якості особистості, доцільним було вивчення її компонентів – емоційного, когнітивного і поведінкового.

Згідно з кількісними показниками, *високий рівень* когнітивного компонента гендерної толерантності спостерігається у 20,70% дівчат і 2,00% хлопців. Такі особистості визнають неоднополярність суспільства, володіють достатнім арсеналом знань і досвіду для встановлення гармонійних стосунків, схильні до саморозвитку й саморефлексії, усвідомлюють власні гендерні якості, відступають у конфліктах, не підкорюються традиційним гендерним стереотипам та упередженням, здатні до безоцінного ставлення до представників різних статей.

Середній рівень когнітивного компонента свідчить про вибірковість та ситуативність у сприйнятті різних думок, якостей та ідентичності, визнанні права на відмінність, у слідуванні стереотипам. Він властивий 66,70% дівчат і 43,00% хлопців, які здебільшого воліють слідувати власним судженням, сформованим на основі деяких стереотипів, в оцінці людей, які їх оточують, керуються лише особистою зацікавленістю та вже засвоєними знаннями, відчувають напругу при адаптації до соціальних змін та оточення.

Про несформованість когнітивного компонента (*низький рівень*) свідчить однополярність особистості у судженнях і сприйманнях, чітке розмежування статевих ролей і вимогливість до їх виконання, пріоритетність однієї статі (найчастіше власної), жорсткість у вимогах щодо гендерної ідентичності, як до власної статі, так і до протилежної. Такі якості виявлено в 17,30% дівчат і 54,20% хлопців. Вони не схильні усвідомлювати і

визнавати багатомірність світу, володіють зниженою рефлексивністю, обмеженістю знань і досвіду, а відхилення від визначеної ними норми сприймають досить вороже.

Дослідження емоційного компонента засвідчило, що в 9,3% дівчат і 0,7% хлопців його розвиток знаходиться на *високому рівні*. В цих юнаків і юнок помічена підвищена сприйнятливості до проявів насильства в гендерних стосунках, адже налаштовані на доброзичливу взаємодоповнюючу взаємодію. Вони визнають цінність кожної особистості, незалежно від її статевої чи гендерної ідентичності. В них добре розвинена емоційна сфера, високий адаптивний потенціал, розвинена емпатійність, відсутні агресивні прояви у взаємодії з представниками власної та протилежної статі, є схильність до встановлення партнерських стосунків із представниками різних статей.

Для особистостей з *середнім рівнем* розвитку емоційного компонента властиві особистісна замкненість, знижена емоційність. Рефлексія емоційних станів у них має ситуативний характер, самоконтроль і саморегуляція виявляються лише у випадках особистої зацікавленості. Такий рівень емоційного компонента діагностовано у 65,70% дівчат і 43,00% хлопців. Визначальними характеристиками для них є такі: нерозуміння певних емоцій, способів їх прояву, почуття зверхності над особами протилежної статі; обмеженість міжособистісного та міжстатевого спілкування.

Низький рівень емоційного компонента спостерігається у 24,00% дівчат і 56,30% хлопців. Для них характерні: відсутність саморегуляції, знижений самоконтроль, агресивність у емоційних проявах, відсутність диференціації емоційних проявів. У ситуації міжстатевої взаємодії вони виявляють емоційно-ворожі реакції у відповідь на неприйнятні для них емоційні прояви та реакції; чітко слідує стереотипам і вимагають цього від людей, які їх оточують; завищують значущість власної статі; нове та невизначене може зумовити в них стан фрустрації; схильні до конфліктної взаємодії.

Про сформованість поведінкового компонента гендерної толерантності свідчить *високий рівень*, який визначено в 14,00% дівчат і 2,80% хлопців. Вони виявляють толерантне ставлення до різних чоловічих і жіночих моделей поведінки, комунікативну компетентність і культуру при встановленні міжособистісних і міжстатевих контактів, адаптивність поведінки у конфліктній взаємодії. Також у них спостерігається здатність до самоаналізу поведінкових проявів і реакції, спрямованість на міжстатеву взаємодію, конструктивне вирішення суперечливих ситуацій, відтворення в своїй діяльності ідеї гендерної рівності в суспільстві.

Середній рівень поведінкового компонента помічено в 66,70% юнок і 41,70% юнаків. Для них характерним є усвідомлений вибір професійної, соціальної, громадської діяльності та поведінки, відповідно до особистої гендерної ідентичності; орієнтація на спілкування з особами протилежної статі, навіть із тими, які не відповідають своїй гендерній ідентичності. Водночас вони всіляко приховують неприязне ставлення до осіб протилежної статі чи невідповідної гендерної ідентичності при небажанні взаємодіяти або публічно негативно висловлюватися на їхню адресу, що нерідко є каталізатором конфліктних ситуацій.

Досліджуючи показники *низького рівня* поведінкового компонента гендерної толерантності, ми визначили його притаманність 55,50% хлопців і 19,30% дівчат. Це дало можливість констатувати в них поведінку суворо відповідну до статевої належності, вибір і здійснення професійної, соціальної та міжособистісної діяльності, відповідно до гендерних стереотипів. У міжособистісній взаємодії вони схильні виявляти агресію, зневажливе

ставлення до осіб протилежної статі, використовувати вербальні образи, насильницькі методи взаємодії до представників обох статей.

Висновки

Узагальнені результати дослідження особливостей гендерної толерантності юнаків та юнок можна схарактеризувати такими рівнями: високий – володіють достатнім досвідом міжстатевої взаємодії та спрямовані на збагачення й розширення знань умінь і навичок щодо такої взаємодії; достатньо емпатійні; приймають індивідуальні особливості кожної особистості, незалежно від її статевої належності, налаштовані на партнерську взаємодію; володіють розвиненими комунікативними якостями; середній – володіють достатніми знаннями і навичками міжстатевої взаємодії, проте не завжди використовують їх у повсякденній життєдіяльності; іноді, можуть виявляти байдужість до представників протилежної статі; іноді можуть слідувати деяким гендерним і статевим стереотипам у процесі партнерської взаємодії; комунікативні якості досить розвинені; низький – їм притаманний обмежений досвід та уміння міжстатевої взаємодії; погано орієнтуються в емоційних проявах і реакціях, як власних, так і людей, які їх оточують; мають певні труднощі у встановленні контактів з представниками обох статей, зокрема й комунікативні.

Емпіричне дослідження структурності гендерної толерантності проводилося шляхом аналізу показників сформованості таких компонентів гендерної толерантності, як: когнітивний – містить такі складники, як досвід і навички міжстатевої взаємодії; їх розвиток сприяє усвідомленню відмінностей між представниками різної статі, вдосконаленню особистісних якостей, які необхідні для подальшої оптимізації міжстатевих стосунків; емоційний – характеризується емоційною стійкістю, ціннісним ставленням до емоційних станів, як своїх, так і інших людей; сформованість цих складників сприятиме усвідомленню власних емоційних проявів, розвитку емпатійності, емоційної чутливості, прийняттю емоційних станів людей, які їх оточують, що є орієнтирами успішної, продуктивної міжстатевої взаємодії й, відповідно, гендерній толерантності; поведінковий – містить гнучкість поведінкових проявів, спрямованість на компромісне вирішення конфліктних ситуацій, що впливає на вміння свідомо керувати власними діями при міжстатевій взаємодії. Достатній розвиток цих компонентів дозволить правильно рефлексувати життєві ситуації, прогнозувати емоційні стани та поведінкові акти партнера зі взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні психологічних чинників розвитку та прояву гендерної толерантності, розробці розвивальної програми, що сприятиме оптимізації розвитку якостей гендерно-толерантної особистості.

Література

1. Баева, Л.В. (2009). *Толерантність: ідея, образи, персоналії*. (Монографія). Астрахань. Режим доступу: <http://forum.urgu.info/index.php>
2. Кон, И.С. (1989). *Психология ранней юности*. Москва : Просвещение.
3. Малихін, О.В. (2017). Принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 53, 482–490. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_53_63
4. Мацьковський, М.С. (1995). *Семья на пороге третьего тысячелетия. Центр общечеловеческих ценностей*. Москва. Режим доступу: https://www.isras.ru/publ_mainlist.html?id=468

5. Мириманова, М.С. (2002). Толерантность как проблема воспитания. *Развитие личности*, 2, 104–116.
6. Надолинская, Л.Н. (2008). Конструирование гендерного дискурса и стратегии гендерного партнерства (Теоретические представления и реалии современной России). (Автореф. дисс. д-ра. философ. наук). Ростов-на Дону.
7. Оконешникова, Н.Л. (2004). Проблема толерантности личности в современной зарубежной психологии. *Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: Материалы Сибирского психологического Форума. (г. Томск, 16-18 сентября 2004 г.)*. (215–221).
8. Солдатова, Г.У., & Филилеева, Е.В. (2006). Толерантность, социальное доверие и ксенофобия: определяющие факторы и группы риска. *Тетради Международного университета в Москве*, 6, 154–176.
9. Ставицька, С.О. (2014). Соціально-психологічні особливості реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей та самоставлення як компонентів розвитку самосвідомості в юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 23, 595–607.
10. Рибалка, В.В. (2018). Методологічні засади теоретичної та практичної психології: особистість, психологічна діяльність, духовність. *Психологія і особистість*, 1, 9–19.
11. Эриксон, Э. (2000). *Детство и общество*. Санкт-Петербург.
12. Grünberg, L. (2011). *From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond : case studies on gender-inclusive curriculum in higher education*. European Center for Higher Education, Bucharest, 7–13.
13. Kuzmenko, R.I. (2019). Gender Partnership and Tolerance Phenomenon. *Антропологічні виміри філософських досліджень*, 15, 73–81.
14. Stavytskyi, G. (2019). *Psychological and social factors of the development of ethnic self-consciousness of personality in youthful age*. Problem space of modern society: philosophical-communicative and pedagogical interpretations: collective monograph. Part II. Warsaw.

References

1. Baeva, L.V. (2009). *Tolerantnost: ydeia, obrazy, personalyy*. [Tolerance: idea, images, personalities] Astrakhan. Retrieved from <http://forum.urgu.info/index.php> [in Russian].
2. Kon, Y.S. (1989). *Psikhologhiya rannei yunosti* [Psychology of early adolescence]. Moscow : Prosveshchenye [in Russian].
3. Malykhin, O.V. (2017). Pryntsypy orhanizatsii samostiinoi osvithoi diialnosti studentiv. [Principles of organization of independent educational activity of students.]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 53, 482-490. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_53_63 [in Ukrainian].
4. Matskovskiy, M.S. (1995). *Semia na porohe tret'ego tysyacheletiya. Tsentral'noobshchechelovecheskiykh tsennostey* [Family on the threshold of the third millennium. Center for universal values]. Moscow. Retrieved from https://www.isras.ru/publ_mainlist.html?id=468 [in Russian].
5. Myrymanova, M.S. (2002). Tolerantnost kak problema vospytaniya [Tolerance as a problem of education]. *Razvitye lychnosti – Personality development*, 2, 10-116.

6. Nadolynskaia, L.N. (2008). Konstruyrovanye hendernoho diskursa y stratehyy hendernoho partnerstva (Teoretycheskiye predstavleniya y realyy sovremennoi Rossyy). [Constructing gender discourse and gender partnership strategies. (Theoretical ideas and realities of modern Russia)]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Rostov-na Donu [in Russian].
7. Okoneshnykova, N.L. (2004). Problema tolerantnosti lychnosti v sovremennoi zarubezhnoi psykholohyy [The problem of personality tolerance in modern foreign psychology]. *Metodolohycheskiye problemy sovremennoi psykholohyy : Materialy Sybyrskoho psykholohycheskoho Foruma – Methodological problems of modern psychology: illusions and reality: Proceedings of the Siberian Psychological Forum*. (Tomsk, September 16-18, 2004). (p.p.215–221). Tomsk [in Russian].
8. Soldatova, H.U., & Fylyleeva, E.V. (2006). Tolerantnost, sotsyalnoe doverye y ksenofobya: opredeliaiushchye faktory y hruppy ryska. [Tolerance, social trust and xenophobia: determinants and risk groups]. *Tetrady Mezhdunarodnogo unyversyteta v Moskve – Notebooks of the International University in Moscow*, 6, 154–176. Moscow [in Russian].
9. Stavytska, S.O. (2014). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti realizatsii potreby v samorozvytku, samootsinky zhyttievkykh tsilei ta samostavlennia yak komponentiv rozvytku samosvidomosti v yunatskomu vitsi [Socio-psychological features of the realization of the need for self-development, self-assessment of life goals and self-esteem as components of the development of self-awareness in adolescence] *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: Collection of scientific works of Kamyanyets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, Institute of Psychology named after GS Kostyuk NAPS of Ukraine*, 23, 595–607. [in Ukrainian].
10. Rybalka, V.V. (2018) Metodolohichni zasady teoretychnoi ta praktychnoi psykholohii: osobystist, psykholohichna diialnist, dukhovnist [Methodological principles of theoretical and practical psychology: personality, psychological activity, spirituality]. *Psykholohiia i osobystist – Psychology and personality*, 1, 9–19 [in Ukrainian].
11. Erykson, Э. (2000). *Detstvo y obshchestvo [Childhood and society]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
12. Grünberg, L. (2011). *From Gender Studies to Gender IN Studies and beyond : case studies on gender-inclusive curriculum in higher education*. European Center for Higher Education, Bucharest, 7–13.
13. Kuzmenko, R.I. (2019). Gender Partnership and Tolerance Phenomenon. *Antropolohichni vymiry filosofskykh doslidzhen– Anthropological dimensions of philosophical research*, 15, 73–81.
14. Stavytskyi, G. (2019). *Psychological and social factors of the development of ethnic self-consciousness of personality in youthful age*. Problem space of modern society : philosophical-communicative and pedagogical interpretations: collective monograph. Part II. Warsaw.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MANIFESTATION OF GENDER TOLERANCE IN ADOLESCENCE

Olena Prachenko

Senior Lecturer of the Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

o.k.prachenko@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-5174-2547>

Abstract

The article exposes the definition of psychological features of gender tolerance and its structural components in adolescence. This age period is marked by the emergence of a new social situation of development, the center of which is the transition to independent living (the beginning of professional development, implementation of life plans). Intensive development of self-awareness continues, young people self-determine in the system of moral values, principles, norms and rules of conduct, are aware of personal social responsibility. According to this situation of development of the young generation in the conditions of transformational processes in economic, political and social spheres, the issue of harmonization of intersex relations of youth through education of tolerant attitude to representatives of one's own and opposite sex is important. Manifestation of gender tolerance in adolescence contributes to: the creation of psychologically comfortable conditions for joint activities of both sexes; achieving interpersonal and intergroup mutual understanding and respect in various spheres of life interaction; providing effective psychological and pedagogical conditions for the development of young men and women of the necessary individual and personal qualities for successful resistance to stereotypes and pressure of society. The purpose of the article is to study the psychological features of the manifestation of gender tolerance and the formation of its components among young men and women. The objectives of the study are: selection and implementation of methods to determining the degree of manifestation of gender tolerance by adolescents; study of its structure and levels of formation of cognitive, emotional and behavioral components. In the process of the empirical research we have used: the method of "VIKTI: types and components of tolerance" (author G.L. Bardier), quantitative and qualitative analysis of the results performed on the scales "gender tolerance", "cognitive component", "affective component", "Activity-style component" of gender tolerance. Based on certain levels of gender tolerance, it was found that more than half of adolescents have a level of gender tolerance at a medium (close to low) level; about a third of young people have a low level of gender tolerance; and only the fifth part has formed (high level) gender tolerance. When analyzing the formation of such components of gender tolerance (cognitive, emotional, behavioral), it was found that their reduced performance is more peculiar for boys that is manifested in their reduced reflexivity, limited emotional and behavioral self-regulation.

Keywords: tolerance, gender tolerance / intolerance, cognitive component of gender tolerance, emotional component of gender tolerance, behavioral component of gender tolerance.

Подано 10.12.2020

Рекомендовано до друку 22.12.2020

УДК 159.947:355.01

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12\(57\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57).10)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

Юлія Тептюк

аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

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

yuliia.teptiuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7347-415X>

Анотація

Соціальна робота є невід'ємною складовою суспільства будь-якої країни, яка спрямована на підтримку тих верств населення, які у певний період часу є нездатними до ефективної самостійної адаптації до умов суспільного життя. Надзвичайно важливим завданням є системна підготовка висококваліфікованих соціальних працівників, які здатні підтримувати та розвивати власну стійкість до стресів, що забезпечує успішність виконання фахівцями соціальної сфери їх професійних обов'язків. Стресостійкість є системною динамічною властивістю, яка визначає здатність людини справлятися із багатьма стресогенними ситуаціями, активно їх змінювати чи пристосовуватись до них без шкоди для свого здоров'я та зберігати ефективність виконуваної діяльності. Отже, вона активізує емоційну, когнітивну та поведінкову сфери особистості, тому доцільним є дослідження не лише загального рівня стійкості до стресу, а й особливостей розвитку її структурних компонентів. Метою статті є емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій. Отримані результати проведеного дослідження дали змогу визначити особливості розвитку конструктив емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості у соціальних працівників різних вікових груп, а саме рівня тривожності, емоційної врівноваженості та змотивованості до успіху. Було виявлено, що з віком у фахівців соціальної сфери підвищується рівень тривожності й емоційної врівноваженості, й одночасно зменшується кількість досліджуваних з високим рівнем мотивації до успіху і мотивації уникнення невдач. Такі результати пояснюються погіршенням стану здоров'я, зокрема нервової системи, зниженням рівня активності й зменшенням амбіцій, а також розвитком рефлексії свого емоційного стану, набуттям навичок цілеспрямовано на нього впливати, досягненням оптимального рівня мотивації до успіху, що одночасно сприяє ефективному виконанню професійних завдань та економії власних ресурсів.

Ключові слова: стресостійкість, психологічна еластичність, емоційно-мотиваційний компонент, тривожність, емоційна врівноваженість, мотивація досягнення успіху, соціальні працівники.

Вступ

Однією із важливих компетентностей соціального працівника є здатність ефективно функціонувати у складних ситуаціях, які часто трапляються у практиці соціальної роботи. Цей вид компетентності, яку А.М. Львовичкіна визначила як стресостійкість, сприяє

підтримці функціональних резервів, збереженню ментального здоров'я, що підвищує продуктивність професійної діяльності (Львовичкіна, 2017).

Ототожнюючи такі поняття, як стресостійкість та психологічна еластичність, S. Maddi наголосив на тому, що процес її розвитку є суто індивідуальним та залежить від відсутності негативних Я-образів та нищівної самокритики, здатності людини свідомо керувати власною поведінкою у кожній ситуації, вміння справлятися із горем та долати різні психологічні перешкоди, спрямованості до досягнення фізичного здоров'я та оптимізму (Maddi, 2006). A. Masten звернула увагу на те, що розвиток психологічної еластичності чи стресостійкості залежить не лише від зовнішньої ситуації («Я маю») та стану людини на теперішній час («Я є»), але і від соціально набутих якостей, вмінь та навичок («Я можу»), тобто копінг-стратегій (Masten, 2001).

На сьогодні серед науковців не існує єдиного погляду на структуру стресостійкості особистості. Сучасні дослідники А.Я. Боднар і Н.Г. Макаренко, які розуміють стійкість до стресу як складну інтегральну властивість особистості, презентовану комплексом інтелектуальних, когнітивних, емоційних й особистісних якостей, виокремлюють її два структурних компонента, а саме: когнітивно-інтелектуальний та емоційно-особистісний. До першого, на думку науковців, належать такі особистісні властивості: гнучкість мислення; абстрактність мислення; полenezалежність як глобальна домінуюча тенденція особистості орієнтуватись при вирішенні проблем на власний досвід, а не на інших; розвинені перцептивні здібності. Складовими емоційно-особистісного компонента стресостійкості вчені вважають емоційну стійкість, оптимізм, середній рівень особистісної тривожності, середній рівень агресивності та внутрішній локус контролю (Боднар & Макаренко, 2013).

Г.М. Дубчак зауважила, що у вітчизняній психології розуміння структури стресостійкості опирається на традиційний підхід щодо визначення структури психіки, згідно з яким її компонентами є емоційний, когнітивний і поведінковий (Дубчак, 2018). Відповідно до теоретичної моделі стресу з врахуванням перцептивних і когнітивних процесів, автором якої був Р. Лазарус, головна роль у розвитку стресостійкості особистості належить оцінці стресової ситуації людиною, тобто визначення індивідуальної значущості різних елементів ситуації та власної спроможності людини до подолання стресу (Lazarus, 1998). Це означає, що спочатку людина завдяки когнітивним процесам здійснює рефлексивну діяльність щодо особливостей стресу та власних ресурсів для його подолання. Це, в свою чергу, викликає в неї певні емоції, що впливають на мотивацію щодо цілеспрямованого регулювання власної поведінки, спрямованої на боротьбу зі стресом. Отже, враховуючи послідовність особливостей психологічного реагування на стрес і, відповідно, розвиток стресостійкості особистості, за нашою позицією, доцільним у структурі стресостійкості першим розглядати когнітивний компонент, другим – емоційний, а третім – поведінковий.

До конструктів емоційного компонента стресостійкості, на думку М.С. Кудінової, належить низький рівень тривожності (Кудінова, 2016). Якщо ситуативна тривожність є нормальною реакцією людини на різноманітні стресори та слугує її адаптації до нових умов, то така психологічна властивість, як особистісна тривожність, виявляється в постійній схильності до переживань тривоги в різних ситуаціях, що негативно впливає на ефективність професійної діяльності працівників соціальної сфери та значно знижує їх стресостійкість. Ю.В. Калашніков відзначив, що у фахівців з підвищеним рівнем тривожності, які надають соціальні послуги різним категоріям населення, тривога може з'являтися внаслідок наявності

невирішених проблемних ситуацій, заблокованої активності, що не дає змоги знизити збудження (Калашніков, 2003). Такі ситуації виникають дуже часто, адже успішність виконання професійних завдань залежить не лише від дотримання нормативності та старанності соціального працівника, а і від його спільної роботи з клієнтом, який, у свою чергу, інколи немотивований до співпраці, невідповідально ставиться до своїх обов'язків, або не в змозі їх виконувати з інших причин. Особистісна тривожність може виявлятися як схильність людини сприймати загрозу своєму «Я» в ситуаціях невизначеності, які регулярно трапляються під час виконання професійних завдань працівниками соціальної сфери, що робить їх вразливими до дії стресорів та блокує їх активність.

Емоційний компонент стресостійкості конструює емоційна реакція людини на стресову ситуацію, зокрема здатність контролювати свій емоційний стан під час дії (або після) стресора. Деякі вчені до цього компонента структури стресостійкості зараховують емоційну стійкість. Так, Sander L. Koole звернула увагу на необхідність розмежовувати поняття «емоційна саморегуляція» та «емоційна чутливість» як протилежні, адже регуляція виступає процесом вимкнення емоцій за необхідності, а чутливість, навпаки, провокує їх появу (Koole, 2009). На нашу думку, низький рівень емоційності та повільна зміна емоцій є недоцільною особистісною властивістю для представників професій типу «людина-людина», зокрема й соціальних працівників, адже їхня професійна діяльність, насамперед, пов'язана зі спілкуванням, яке, в свою чергу, вимагає високого рівня емпатійності та вміння свідомо «підлаштовуватись» до емоційного стану клієнтів. Тому вважаємо, що до структури стресостійкості фахівця соціальної сфери належить не емоційна стійкість, а саме врівноваженість як вміння свідомо регулювати свій емоційний стан залежно від ситуації.

Мотив можна розглядати як форму вияву емоційного процесу, адже мотивація – це певна емоція плюс спрямованість дії. На нашу думку, задля більш компактної і зрозумілої структури стресостійкості соціального працівника доцільно об'єднати описані вище два компонента в один: *емоційно-мотиваційний*, конструктами якого можуть виступити низька тривожність, емоційна врівноваженість та змотивованість до досягнення успіху. А.О. Реан здійснив вдалий опис особистості, яка одночасно є змотивованою на успіх і завдяки цьому стійкою до стресів. Вчений здійснив характеристику такої людини, як активної, ініціативної й цілеспрямованої щодо пошуку способів подолання труднощів. Вона здатна планувати свою діяльність у довгостроковій перспективі, підвищувати її результативність в умовах дефіциту часу і без зовнішнього контролю (Реан, 2007). Отже, згадані вище особистісні якості, за нашою позицією, бажані для ефективності професійної діяльності соціального працівника, оскільки сприяють його стійкості до стресів, а тому змотивованість до успіху можна вважати конструктом мотиваційного компонента стресостійкості фахівців соціальної сфери.

Отже, емоційно-мотиваційний компонент стійкості до стресу працівників соціальної сфери базується на здатності долати емоційну напругу та свідомо регулювати власний емоційний стан і рівень тривожності, а також переважанні мотивації до успіху над мотивацією уникнення невдачі. **Метою** дослідження є емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз особливостей емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій; 2) емпірично дослідити особливості розвитку

конструктив емоційно-мотиваційного компонента стійкості до стресу соціальних працівників у періоди ранньої, середньої та пізньої дорослості.

Методи дослідження

З метою комплексного емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості фахівців соціальної сфери різних вікових категорій було застосовано психодіагностичні методики, які визначають рівень сформованості та розвитку таких показників як рівень особистісної тривожності, емоційної врівноваженості та змотивованості до успіху.

З метою вивчення такої психологічної властивості, як особистісна тривожність, було використано «Шкалу особистісної тривожності» (авт. Ч.Д. Спілбергер, адаптація Ю.Л. Ханіна) (Ханін, 1985). У загальному вигляді опитувальник Спілбергера-Ханіна містить дві шкали, які призначені для оцінки реактивної та особистісної тривожності. Для нашого дослідження ми використовували лише останню, оскільки нас цікавить тривожність не як психологічний стан, а як відносно стійка індивідуальна якість особистості. Обрана нами методика є дуже зручною та водночас інформативною, адже складається з 20-ти лаконічних тверджень, кожне з яких характеризує особливості прояву тривожності як індивідуального реагування на стрес, адже вона виникає у випадку, коли людина оцінює певну ситуацію як загрозливу для себе, що, в свою чергу, викликає певне хвилювання.

Для визначення рівня емоційної врівноваженості було застосовано методику «Емоційна збудливість – врівноваженість» (авт. Б.Н. Смірнов), яка містить 15 запитань і є скороченою адаптованою версією методики «Дослідження психологічної структури темперамента» згаданого автора (Смірнов, 1989). Цей опитувальник дав змогу визначити наскільки вправно досліджувані вміють контролювати власні емоції у процесі діяльності або спілкування з іншими, стримувати негативні емоційні прояви у випадку незадоволення тих чи інших потреб, а також чи легко їм адаптуватися до соціального оточення.

З метою визначення змотивованості до успіху соціальних працівників нами було використано методику «Мотивація успіху і боязкість невдачі» (авт. А.О. Реан) (Реан, 2007). Перевагою зазначеного опитувальника є те, що він дає можливість визначити основний спонукальний мотив до різного виду діяльності досліджуваних – досягти успіху або уникнути можливої невдачі, що безпосередньо впливає на продуктивність цієї діяльності, та прояви наполегливості, цілеспрямованості, можливості доцільно планувати своє майбутнє.

Психодіагностичне дослідження стресостійкості соціальних працівників проходило на базі 8-ми районних центрів соціальних служб для сімей, дітей та молоді та 9-ти районних територіальних центрів соціального обслуговування у м. Києві та Уманського районного центру соціальних служб для сімей, дітей і молоді, Уманського районного територіального центру соціального обслуговування та Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради. Загальна кількість досліджуваних становила 177 осіб.

Для того, щоб був можливим аналіз і порівняння особливостей розвитку структурних компонентів стресостійкості в соціальних працівників різних вікових категорій, відповідно до вікової періодизації Г. Крайг, нами було сформовано три окремі групи досліджуваних: 60 осіб раннього дорослого віку (від 20-ти до 39-ти років), 60 осіб середнього дорослого віку (від 40-ка до 59-ти років) і 57 осіб віку старшої дорослості (від 60-ти років).

Результати та дискусії

Як зазначено вище, одним із основних конструктів емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості, що обумовлює особливості її розвитку в соціальних працівників, є рівень їхньої особистісної тривожності, яка має захисну (передбачення небезпеки і підготовка до неї) та мотиваційну (легка тривожність посилює мотивацію досягнення) функції. Тривожність – це емоційне особистісне утворення, певний рівень якої в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності.

В табл. 1 подано результати дослідження цього показника за допомогою методики діагностики самооцінки рівня тривожності Спілбергера-Ханіна (шкала особистісної тривожності).

Таблиця 1

Кількісні показники особистісної тривожності соціальних працівників різного віку

n=177

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	n	%	n	%	n	%
Соціальні працівники віком від 20-ти до 39-ти років (n=60)	23	38,3	34	56,7	3	5,0
Соціальні працівники віком від 40-ти до 59-ти років (n=60)	29	48,3	30	50,0	1	1,7
Соціальні працівники віком старше 60-ти років (n=57)	42	73,7	12	21,0	3	5,3

Високий рівень особистісної тривожності розглядається як дезадаптивна реакція, що виявляється у загальній дезорганізації поведінки особистості та її діяльності, особливо в ситуаціях оцінки її компетентності, та потребує зниження суб'єктивної значущості поставлених задач і перенесення акценту на осмислення змісту діяльності й формування почуття впевненості в успіху. Найменше досліджуваних з високим рівнем тривожності у наймолодшій віковій групі (38,3%). Кількість соціальних працівників віком від 40-ка до 59-ти років з середнім і високим рівнем тривожності майже однакова (50% і 48,3% відповідно). Переважна більшість (73,7%) їх колег віку старшої дорослості характеризуються високим рівнем тривожності. Більш літні працівники, професійна діяльність яких пов'язана з наданням соціальних послуг різним категорія населення, значно частіше переживають, що не впораються з поставленими завданнями, відчують невпевненість у власних можливостях подолати стресові ситуації, які можуть виникнути під час виконання їхніх професійних обов'язків, прогнозують менш позитивні наслідки різних складних робочих ситуацій тощо. Це може бути пов'язано з такими віковими фізіологічними особливостями, як погіршення загального стану здоров'я, зокрема нервової системи, зменшення адаптивних можливостей досліджуваних, а також таким явищем, як емоційне вигорання.

Соціальні працівники віком від 20-ти років до 39-ти років характеризуються переважно *середнім рівнем* особистісної тривожності (56,7%), що є необхідним для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна, мобілізуюча тривога). Аналогічний результат виявлено в половини (50,0%) досліджуваних у період середньої дорослості та майже у чверті найстарших фахівців соціальної сфери (21,0%).

Низький рівень тривожності, який перешкоджає нормальній адаптації й заважає розвитку і продуктивній діяльності та потребує підвищення почуття відповідальності, зустрічається рідко у всіх вікових групах. Такий показник присутній у 5,0% наймолодших досліджуваних, у 1,7% соціальних працівників віком від 40-ка до 59-ти років та у 5,3% фахівців старше 60-ти років. Це свідчить, що, незалежно від віку, більшість соціальних працівників добре адаптовані до професійної діяльності, вміють передбачати небезпечні ситуації та вчасно до них готуватися.

Тривожність, що є схильністю людини до таких емоційних реакцій, як стан тривоги у відповідь на вплив загрозливих чинників, значно знижує адаптаційні можливості соціального працівника щодо подолання різноманітних стресових ситуацій, які можуть виникнути під час виконання ним професійних завдань. Порівняно з досліджуваними періоду ранньої дорослості, в яких тривожність може бути пов'язана з недостатнім життєвим і професійним досвідом поведінки себе у незнайомих ситуаціях, фахівці соціальної сфери віком від 40-ка років і старше значно частіше характеризуються наявністю тривожності, як більш сталої особистісної якості, що вимагає корекції задля розвитку їхньої стресостійкості загалом.

Емоційна врівноваженість сприяє стресостійкості соціальних працівників, адже дає можливість контролювати негативні емоційні прояви навіть у стресогених ситуаціях, що, в свою чергу, дає можливість підтримувати необхідний рівень ефективності виконання професійної діяльності.

Кількісні показники цього конструкта емоційно-мотиваційного компонента стійкості до стресу фахівців соціальної сфери подано в табл. 2.

Таблиця 2

Кількісні показники емоційної врівноваженості соціальних працівників різного віку

n=177

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	п	%	п	%	п	%
Соціальні працівники віком від 20-ти до 39-ти років (n=60)	19	31,7	32	53,3	9	15,0
Соціальні працівники віком від 40-ти до 59-ти років (n=60)	21	35,0	35	58,3	4	6,7
Соціальні працівники віком старше 60-ти років (n=57)	26	45,6	25	43,9	6	10,5

Високий рівень емоційної врівноваженості виявлено в майже третини (31,7%) досліджуваних віком від 20-ти до 39-ти років, 35,0% їхніх колег періоду середньої дорослості та 45,6% найстарших соціальних працівників. Такі фахівці демонструють витриманість, терпіння, послідовність поведінки, навіть у стресових ситуаціях, завдяки чому легко адаптуються до будь-якого соціального середовища. Ці якості є вкрай важливими для роботи у соціальній сфері.

Більшість соціальних працівників характеризуються *середнім рівнем* емоційної врівноваженості. Він виявлений у 53,3% наймолодших досліджуваних, 58,3% фахівців віком від 40-ка до 59-ти років та 43,9% їхніх колег у період пізньої дорослості. Такі соціальні працівники у більшості знайомих їм випадків вдало контролюють свій емоційний стан, підлаштовуються до незначних змін та рідко відчують себе ніяково. Можуть бути особливі

ситуації, у яких вони почуваються більш вразливими або відчувають більший дискомфорт, ніж зазвичай.

Низький рівень емоційної врівноваженості продемонстрували 15,0% соціальних працівників віком від 20-ти до 39-ти років, 6,7% їхніх колег у період середньої дорослості та 10,5% найстарших фахівців соціальної сфери. Таких досліджуваних можна охарактеризувати як емоційно нестійких, занадто чутливих до несприятливих обставин, особливо критики з боку оточуючих. Вони проявляють закомплексованість, невпевненість у собі, безпорадність у стресових ситуацій. Також можливі прояви агресії. Такі соціальні працівники потребують багато часу для відновлення адекватного емоційного стану.

Отримані результати дослідження підтверджують думку G. Labouvie-Vief і M. Devoe, які звернули увагу на той факт, що дорослі люди з віком, завдяки набутому життєвому досвіду краще регулюють власні емоції, що допомагає їм бути стійкішими до стресових впливів. (Labouvie-Vief & Devoe, 1991). Загалом можна зробити висновок, що з віком у фахівців соціальної сфери підвищується рівень емоційної врівноваженості, що пов'язано з розвитком рефлексії власного емоційного стану, набуттям навичок на нього цілеспрямовано впливати, позитивному досвіду боротьби зі стресом.

Мотивація до успіху, що є одним з основних конструктів емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості соціальних працівників, полягає у тому, що змістовою основою активності особистості є потреба у досягненні успіху, в професійній діяльності зокрема.

Особливості прояву цього показника у фахівців соціальної сфери різного віку подано в табл. 3.

Таблиця 3

Кількісні показники мотивації досягнення успіху соціальних працівників різних вікових категорій

n=177

	Мотивація досягнення успіху		Мотиваційний полюс невиражений		Мотивація уникнення невдач	
	n	%	n	%	n	%
Соціальні працівники віком від 20-ти до 39-ти років (n=60)	26	43,3	16	26,7	18	30,0
Соціальні працівники віком від 40-ти до 59-ти років (n=60)	22	36,7	27	45,0	11	18,3
Соціальні працівники віком старше 60-ти років (n=57)	19	33,3	30	52,6	8	14,0

Завдяки поданим у табл. 3 кількісним показникам можна помітити, що *високий рівень* мотивації до успіху спостерігається у 43,3% досліджуваних наймолодшої вікової категорії, у 36,7% їхніх колег віком від 40-ка до 59-ти років та у третини (33,3%) фахівців соціальної сфери у період пізньої дорослості. Такі соціальні працівники у професійній діяльності проявляють активність та ініціативність, завзято долають перешкоди на шляху до обраної мети. Продуктивність їхньої діяльності більшою мірою залежить від їхнього прагнення досягти позитивних результатів, а не від зовнішнього контролю.

Середній рівень мотивації до успіху або, іншими словами, невиражений мотиваційний полюс, характеризує 26,7% фахівців соціальної сфери віком від 20-ти до 39-ти років, 45,0% досліджуваних у період середньої дорослості та більше половини (52,6%) їхніх найстарших колег. Таких соціальних працівників можна описати як активних лише у випадках знайомих або середньої важкості ситуацій, коли ризик незначний. У зв'язку з цим, вони не схильні планувати своє майбутнє у довгостроковій перспективі. Досліджувані частіше надають перевагу виконанню завдань, які їм запропонували інші, а не виявляти ініціативу в самостійних пошуках нових завдань.

Майже у третини (30,0%) наймолодших соціальних працівників спостерігається *низький рівень* мотивації до успіху, тобто їхня активність спрямована на уникнення невдач. Така ж ситуація і у 18,3% їхніх колег віком від 40-ка до 59-ти років та у 14,0% їхніх старших колег. Ці соціальні працівники, зазвичай, шукають причини відмовитися від відповідальних завдань. При цьому, у випадку чергування успіхів та невдач, вони схильні переоцінювати власний успіх, що можна пояснити ефектом контролю очікування певного результату. Якщо у процесі виконання певної задачі трапляються труднощі, то в досліджуваних починає зникати до нього інтерес.

Висновки

Аналіз теоретичних джерел дав змогу визначити основні компоненти стресостійкості соціальних працівників, а саме: когнітивний, емоційний і поведінковий. Задля більш компактної і зрозумілої структури стійкості до стресу фахівців соціальної сфери ми об'єднали емоційний і мотиваційний в один: *емоційно-мотиваційний*, який базується на здатності долати емоційну напругу та свідомо регулювати власний емоційний стан і рівень тривожності, а також переважанні мотивації до успіху над мотивацією уникнення невдачі. Отже, конструктами емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій є низька особистісна тривожність, емоційна врівноваженість і змотивованість до досягнення успіху.

Емпірично доведено, що, чим старші соціальні працівники, тим вищий рівень їх особистісної тривожності. Такі результати можна пояснити погіршенням стану здоров'я, зокрема і нервової системи, зменшенням адаптивних можливостей досліджуваних, а також таким явищем як емоційне вигорання. Також було виявлено, що з віком у фахівців соціальної сфери підвищується рівень емоційної врівноваженості, що пов'язано з розвитком рефлексії власного емоційного стану, набуттю навичок на нього цілеспрямовано впливати, позитивному досвіду боротьби зі стресом.

За результатами проведеного дослідження можна помітити дві протилежні тенденції. По-перше, з віком відбувається зниження мотивації до успіху, що можна пояснити зменшенням загальної активності особистості та зниженням амбіцій, а також накопиченням негативного досвіду неуспішного виконання професійних завдань. По-друге, чим старші соціальні працівники, тим менша їхня мотивація до уникнення невдач, що пов'язано зі зростанням професіоналізму. Тому можна зробити висновок, що з віком фахівці соціальної сфери досягають оптимального рівня мотивації до успіху, що одночасно сприяє ефективному виконанню професійних завдань й економії своїх ресурсів.

Практична значущість проведеного дослідження полягає в тому, що враховуючи особливості розвитку особистісних властивостей соціальних працівників у періоди ранньої, середньої та пізньої дорослості, які є конструктами емоційно-мотиваційного компонента їхньої стресостійкості, можна ефективніше формувати соціально-психологічні тренінги щодо

підвищення рівня стійкості до стресу, диференціюючи групи учасників за віком, в кожній з яких акцентувати увагу на розвитку тих якостей особистості, які потребують цього найбільше.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні психологічних умов, що позитивно впливають на розвиток емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій.

Література

1. Боднар, А.Я., & Макаренко, Н.Г. (2013). Психологічні особливості стресостійкості представників стресогенних професій (на прикладі працівників приватних охоронних структур). *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 149, 49–56.
2. Дубчак, Г.М. (2018). Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій. (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
3. Калашников, Ю.В. (2003). Как избежать самовыгорания. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 2, 186–191.
4. Кудінова, М.С. (2016). Порівняльний аналіз понять «стресостійкість» та «емоційна стійкість». *Теорія і практика сучасної психології*, 1, 22–28.
5. Львовичкіна, А. (2017). Здатність діяти у стресових ситуаціях як професійна компетентність соціального працівника. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*, 2, 10–13.
6. Реан, А.А. (2007). *Психология адаптации личности*. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 479.
7. Смирнов, Б.Н. (1989). *Практические занятия по психологии*. Москва.
8. Ханін, Ю.Л. (1985). Особистісні та соціально-психологічні опитувальники в прикладних дослідженнях: проблеми і перспективи. *Соціальна психологія і громадська практика*, 163–177.
9. Koole, Sander L. (2009). «The psychology of emotion regulation: An integrative review». *Cognition & Emotion.*, 23(1), 4–41.
10. Labouvie-Vief, G., & Devoe, M. (1991). Emotional regulation in adulthood and later life: A developmental review. *Annual review of gerontology and geriatrics*, 11, 172–194.
11. Lazarus, R.S., (1998). *Fifty years of research and theory of R.S. Lazarus (An analyses of historical and perennial issues)*. New York : Psychology Press.
12. Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stress. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160–168.
13. Masten, A.S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.

References

1. Bodnar, A.Ia., & Makarenko, N.H. (2013). Psykholohichni osoblyvosti stresostiikosti predstavnykiv stresohennykh profesii (na prykladi pratsivnykiv pryvatnykh okhoronnykh struktur). [Psychological features of stress resistance of representatives of stressful professions (on the example of employees of private security agencies)]. *Naukovi zapysky. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota – Proceedings. Pedagogical, psychological sciences and social work*, 149, 49–56 [in Ukrainian].

2. Dubchak, H.M. (2018). Psykholohiia stanovlennia profesiinoi stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Psychology of formation of professional stress resistance of future specialists of socioeconomic professions]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Kalashnykov, Yu.V. (2003). Kak yzbezhat samovyhoranyia. [How to avoid self-burnout]. *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka – Social work in Ukraine: theory and practice*, 2, 186–191 [in Russian].
4. Kudinova, M.S. (2016). Porivnialnyi analiz poniat «stresostiikist» ta «emotsiina stiikist». [Comparative analysis of the concepts of "stress resistance" and "emotional stability"]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and practice of modern psychology*, 1, 22–28 [in Ukrainian].
5. Lovochkina, A. (2017). Zdatnist diiaty u stresovykh sytuatsiiakh yak profesiina kompetentnist sotsialnoho pratsivnyka. [Ability to act in stressful situations as a professional competence of a social worker]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsialna robota – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Social work*, 2, 10–13 [in Ukrainian].
6. Rean, A.A. (2007). *Psykholohiia adaptatsyy lychnosti. [Psychology of personality adaptation]*. Saint Petersburg : Praim-EVROZNAK [in Russian].
7. Smyrnov, B.N. (1989). *Praktycheskye zaniatya po psykholohyy. [Practical training in psychology]*. Moscow [in Russian].
8. Khanin, Yu.L. (1985). Osobystisni ta sotsialno-psykholohichni opytuvalnyky v prykladnykh doslidzhenniakh: problemy i perspektyvy. [Personality and socio-psychological questionnaires in applied research: problems and prospects]. *Sotsialna psykholohiia i hromadska praktyka – Social psychology and social practice*, 163–177 [in Russian].
9. Koole, Sander L. (2009). «The psychology of emotion regulation: An integrative review». *Cognition & Emotion.*, 23(1), 4–41.
10. Labouvie-Vief, G., & Devoe, M. (1991). Emotional regulation in adulthood and later life: A developmental review. *Annual review of gerontology and geriatrics*, 11, 172–194.
11. Lazarus, R.S., (1998). *Fifty years of research and theory of R.S. Lazarus (An analyses of historical and perennial issues)*. New York : Psychology Press.
12. Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stress. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160–168.
13. Masten, A.S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL
AND MOTIVATIONAL COMPONENT OF STRESS RESISTANCE OF SOCIAL
WORKERS OF DIFFERENT AGE CATEGORIES**

Yuliia Teptiuk

Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Counseling Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

yuliia.teptiuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7347-415X>

Abstract

Social work is an integral part of the society of any country, which is aimed at supporting those segments of the population who are unable to effectively adapt to the conditions of public life for a certain period of time. An extremely important task is the systematic training of highly qualified social workers who are able to maintain and develop their own resistance to stress, which ensures the success of social workers in their professional duties. Stress resistance is a systemic dynamic quality that determines a person's ability to cope with many stressful situations, actively change them or adapt to them without harm to their health, and maintain the effectiveness of their activities. Thus, it activates the emotional, cognitive and behavioral spheres of personality, so it is advisable to study not only the general level of resistance to stress, but also the peculiarities of the development of its structural components. The aim of the article is an empirical study of the psychological features of the development of the emotional and motivational component of stress resistance of social workers of different ages. The results of the study made it possible to determine the features of the development of constructs of the emotional-motivational component of stress resistance in social workers of different ages, the level of anxiety, emotional balance and motivation to succeed. It was found, that with age, social workers increase the level of anxiety and emotional balance, as well as reduce level of motivation to succeed and motivation to avoid failure. Such results can be explained by the deterioration of health, including the nervous system, decreased activity and reduced ambition, as well as the development of reflection of one's emotional state, the acquisition of skills to purposefully influence it, achieving optimal motivation to succeed, which also contributes to effective performance of professional tasks and saving of own resources.

Keywords: stress resistance, psychological resilience, emotional-motivational component, anxiety, emotional balance, motivation to succeed, social workers.

Подано 14.12.2020

Рекомендовано до друку 22.12.2020

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ КРЕДИТНИХ ПРОДУКТІВ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Світлана Шевченко

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
72300, Україна, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20

Svetlanashev1986@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8281-243X>

Ганна Варіна

магістр психології, старший викладач кафедри психології

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
72300, Україна, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20

anyavarina22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0087-4264>

Анотація

Вивчення зумовленості сприйняття особистістю грошей, кредитних продуктів виявляється все більш затребуваним проблемним полем досліджень, про що свідчать новітні публікації як західних, так і українських вчених. Проте у більшості досліджень вивчаються лише окремі передумови особистісного сприйняття грошей та кредитів. *Мета дослідження* – емпіричне вивчення психологічних особливостей сприйняття кредитних продуктів банківських установ здобувачами вищої освіти. Виходячи з мети, *завданнями дослідження* були такі: визначення типів грошових настановлень у здобувачів, вивчення чинників, які впливають на ставлення здобувачів вищої освіти до грошей, визначення обізнаності здобувачів у питаннях діяльності банківських установ, поведінки користувачів банківських кредитів і доцільності користування кредитними послугами банків. Нами було використано такі *методики*: методики «Шкала грошових уявлень та поведінки» (Money Belief and Behaviour Scale) (авт. А. Фернем), анкета О.Г. Ходакевич «Моє ставлення до грошей», опитувальник «Ставлення до грошей та кредиту здобувачів вищої освіти» (авт. С.В. Шевченко), методика «Шкала грошових уявлень та поведінки» (А. Фермен, модифікація М.В. Сімків). Визначено, що в юнацькому віці своєрідно виявляється система базисних ставлень до грошей: у ставленні до себе збільшується ступінь адекватності сприйняття кредитів, водночас оцінка кредитних продуктів здійснюється на основі власних уявлень, які подекуди бувають ілюзорними і поверхневими, зростає ступінь довіри до банківських установ, а власний образ грошей і кредиту менше залежить від оцінок інших. Водночас ускладнення перебігу процесу економічної соціалізації підростаючого покоління нерідко призводить до виникнення неконструктивного сприйняття грошей і кредитів: від надання їм дуже великого значення, бажання збагатитися будь-яким шляхом (аж до незаконних дій) до повного нівелювання їх значення.

Ключові слова: кредитні продукти, гроші, ставлення до грошей, сприйняття кредитів, грошові настановлення, здобувачі вищої освіти.

Вступ

Вивчення психологічних особливостей сприйняття грошей і кредитних продуктів здобувачами вищої освіти є вкрай актуальною проблемою, оскільки це питання тривалий час було предметом вивчення лише у межах економічних наук, зважаючи на те, що гроші й кредитні продукти є неодмінними атрибутами економічного життя і їх сприйняття є цілком раціональним. Проте, як свідчать численні публікації, є велика кількість феноменів щодо сприйняття кредитних продуктів, які неможливо пояснити лише з економічно-раціональної точки зору. Вони можуть бути осмислені в психологічній науці, яка має своє розуміння раціональності людини. Вивчення зумовленості сприйняття особистістю грошей, кредитних продуктів виявляється все більш затребуваним проблемним полем досліджень, про що свідчать нові публікації як західних, так і українських вчених. Проте в більшості досліджень вивчаються лише окремі передумови особистісного сприйняття грошей і кредитів. Особливо актуальним вбачається вивчення специфіки сприйняття кредитних продуктів особистістю юнацького віку. В юності своєрідно виявляється система базисних ставлень до грошей: у ставленні до себе збільшується ступінь адекватності сприйняття кредитів, водночас оцінка кредитних продуктів здійснюється на основі особистих уявлень, які подекуди бувають ілюзорними та поверхневими, зростає рівень довіри до банківських установ, а власний образ грошей й кредиту менше залежить від оцінок інших. Зіткнувшись з реаліями сучасного життя, в сучасних здобувачів вищої освіти формується оманний образ «успішна людина – фінансова незалежна людина», самоствердження в сучасну ринково-економічну епоху господарювання неможливе без прагнення особистості бути суб'єктом економічного життя суспільства. Водночас ускладнення перебігу процесу економічної соціалізації підростаючого покоління нерідко призводить до появи неконструктивного сприйняття грошей і кредитів: від надання їм великого значення, бажання збагатитися будь-яким шляхом (і навіть незаконними діями) до повного нівелювання їх значення. Саме тому важливим є визначення особливостей сприйняття кредитних продуктів банківських установ здобувачами вищої освіти. В психологічній науці це питання ще не набуло належної розробки.

З-поміж зарубіжних емпіричних досліджень, спрямованих на визначення загальних понять «кредитних продуктів» і впливу засобів реклами на поширення споживчих потреб молоді, привертає інтерес дослідження F. Fan, K. Chan (Fan & Chan, 2019). Автори вивчають вплив реклами на прийняття рішення молодими споживачами щодо отримання грошових позик. У дослідженні презентовано методи опитування щодо аналізу сприйняття оголошень про грошові позики за демографічними ознаками населення. Зважаючи на те, що фінансові продукти і послуги все частіше присутні в нашому повсякденному житті, дуже важливо знати переваги і можливості, які можна отримати, використовуючи їх. Отже, ряд досліджень орієнтований на визначення існування базової структури, яка пояснює знання за темами доходів, управління капіталом, заощаджень та інвестицій, витрат і кредитних можливостей у житті студентів закладів вищої освіти (Larracilla-Salazar, Peña-Osorio & Molchanova, 2019).

В епоху інформаційного прогресу і діджиталізації, переходу маркетингових технологій в електронні ресурси та соціальні мережі виникають нові проблеми, пов'язані з впливом розповсюджених блогів і соціальних мереж на прийняття молоддю фінансових рішень. Науковці аналізують можливості й користь соціальних мереж в прийнятті фінансових рішень серед різних однорідних груп на основі демографічних даних в розвинутих європейських країнах (Khan, Akhtar & Tripathi, 2020). За результатами технічного й інформаційного прогресу помітний розширений перехід валютної системи в інформаційну,

що сприяє широкому розповсюдженню електронних грошей і платіжних кредитних карт, які найбільш активно застосовує молодь. Використання електронних кредитних продуктів відіграє, на думку авторів важливу посередницьку роль, адже всі фінансові конструкції відбивають позитивний вплив на фінансове задоволення від застосування EPS. Акцентуючи увагу на збільшення відсоткового використання кредитних продуктів саме молоддю, дослідники виявили, що поступове збільшення рівня наявного доходу і зайнятості в студентському середовищі пов'язано з більшою безвідповідальністю застосування кредитних карт. Вищий рівень наявного доходу був пов'язаний з більшою кількістю нав'язливих покупок і занепокоєнням, пов'язаним з грошовою стабільністю. Неповна зайнятість студентів була пов'язана з найбільшим рівнем чутливості до цінової політики. Автори наголошують на необхідності розвитку фінансової грамотності шляхом розробки системи консультування молоді з питань про використання кредитної картки і належне управління особистими фінансами (Fogel & Schneider, 2011). Також в лонгitudному емпіричному дослідженні науковці доводять, що фінансові можливості, фінансові поради, фінансове занепокоєння і використання EPS мають прямий позитивний вплив на фінансове задоволення людини. Використання EPS відіграє важливу посередницьку роль, оскільки всі фінансові конструкції відбивають позитивний вплив на фінансове задоволення від використання EPS. Ці результати є важливим науковим внеском, адже вони розкривають розуміння детермінант фінансового задоволення в контексті країни, що розвивається з низьким рівнем доходу, а також життєво важливу роль використання EPS для фінансового задоволення людини в сьогодишню епоху цифрових технологій (Khan & Akhtar, 2020).

Враховуючи бурхливий економічний та інформаційний розвиток сучасних суспільних стосунків і розширенні можливостей у отриманні й використанні кредитних продуктів, науковці наголошують на визначенні пріоритетних можливостей та шляхів розширення фінансових прав і можливостей у молодіжному середовищі (Luukkanen & Uusitalo, 2019), та формування фінансової грамотності, яка розглядається авторами у двофакторній площині: перша, пов'язана зі знаннями та компетентностями, щодо використання і застосування кредитних коштів молодими людьми для заощаджень та інвестицій, а друга – зі знаннями щодо використання і застосуванням в галузі управління капіталом фінансовим і людським. Фінансові можливості можуть бути поліпшені завдяки розширенню фінансових знань людей, їх фінансової поведінки та сприяння їх залученню до фінансові послуги. Крім того, непрямий вплив фінансових знань і стосунки на фінансові можливості виявляється значним, що підкреслює важливість формування відповідальної фінансової поведінки (Çera, Khan, Mlouk & Brabenec, 2020). Досліджуючи вплив маркетингових стратегій кредитних провайдерів на розповсюдження кредитних продуктів серед молоді, науковці наголошують на важливості клієнтцентрованого підходу та аналізу соціальних запитів щодо кредитних продуктів, ціноутворення та акцій. Дослідження засвідчило, що товар, стратегії ціноутворення та доступність кредитних продуктів безпосередньо впливають на використання молоддю кредитних карт (Kassim & Hussin, 2016).

В контексті дослідження психологічного конструкту сприйняття та використання кредитних продуктів дослідники акцентують увагу на тому, що хоча й існують шкали, спрямовані на оцінку сприйняття грошей як валютних продуктів, водночас жодна з них не враховує ментальні і емоційні переживання, які породжує використання кредитних продуктів людьми у повсякденному житті. Автори пояснюють, що сенсорні асоціації зі способами оплати породжують різну когнітивну і емоційну чутливість в уявних звітах і впливають на

тип, цінність і кількість використаних кредитних коштів. Незважаючи на те, що все більше уваги надається впливу режиму оплати на поведінку щодо витрат, було докладено немало зусиль для розробки відповідної шкали вимірювання, щоб зафіксувати когнітивні й емоційні асоціації споживачів, пов'язані з режимами оплати. Відповідно, дослідники обґрунтовують використання розробленої концептуальної шкали, яка відбиває сприйняття особистістю способів оплати при використанні кредитних продуктів. Шкала складається з 19 пунктів і презентує чотири виміри: емоції, які стосуються способів оплати готівкою і картками, соціальне й особисте задоволення, управління грошима. Шкала вимірювання РРМ демонструє прийнятну надійність і засвідчує, що сприйняття споживачами способів оплати впливає на поведінку щодо витрат і пророкує володіння особистістю фінансовими картками. Шкала корисна для розуміння когнітивних і емоційних асоціацій споживачів з різними способами оплати, особливо з використанням «власних грошей» і того, як ці асоціації впливають на вибір способу оплати та кількість використаних кредитних продуктів (Khan, Belk & Craig-Lees, 2015).

Отже, більшість зарубіжних досліджень присвячено вивченню впливу маркетингових технологій, фінансової грамотності, впровадження електронної системи сплати, психологічних механізмів використання молоддю кредитних продуктів. Особлива увага акцентується на розробці конструктивної системи аналізу і формуванні фінансової грамотності, як запоруки матеріального благополуччя і «розумного» використання кредитних продуктів.

Дослідження в цій галузі на теренах України лише набирають оберті. Це нова сфера психологічних інтересів, що наразі перебуває на стадії розробки. Українські психологи в основному зосередили свою увагу на проблемах економічної соціалізації особистості та входження особистості в економічний простір (В. Москаленко, Г. Авер'янова), психологічні особливості розуміння власності (Н. Дембицька), дослідження ставлення до грошей і грошових установок (І. Зубішвілі, В. Комаровська, Т. Миронова, О. Нікітіна, О. Ходакевич), особливостей економічної поведінки особистості (І. Білоконь, В. Верховин, Т. Єфременко, В. М'яленко, О. Паршак) тощо.

Для сучасної молоді гроші стають вагомим фактором у порівнянні людей, володіння грошима зумовлює різну поведінку, яка пов'язана із самоствердженням особистості (Зубіашвілі, 2007). Молодь часто розцінює гроші як єдиний засіб для закріплення свого статусу в суспільстві або сприйняття самого себе, зміни образу «Я». Вступаючи в економічне життя, молодь часто не має необхідних знань і навичок, що може створити серйозні проблеми. Тому в такій ситуації важливою є ефективна економічна освіта, яка формує у молоді адекватну психологічну реакцію на економічні явища, особливо в умовах кризових ситуацій, а від цього залежить успішне майбутнє окремої особистості, країни й світу загалом (Білоконь, 2007).

Аналіз праць зарубіжних і вітчизняних учених про особливості ставлення до грошей особистості юнацького віку засвідчує, що молодь особливо цінує гроші й здебільшого сприймає їх, як благо, як символ престижу та влади. Таке ставлення у поведінковому аспекті призводить до постійно зростаючих і непотрібних витрат. Учені зазначають, що підвищена цінність грошей, заклопотаність грошима, а також підвищена увага до них, характерна як для юнацтва молодшої групи (старшокласники), так і для молоді старшої групи (випускники шкіл, студенти) (Зубіашвілі, 2008). Вивчаючи типологію ставлення молоді до грошей, М. Семьонов також виявив, що найбільша частина досліджуваних молодих людей виявляє

значну грошову заклопотаність, підвищену увагу до грошей і пов'язаними з ними темами, решта старшокласників демонструє грошову розслабленість, знижену увагу до грошей, витіснення, грошове заперечення, марнотратність (при цьому витрачання грошей не приносить терапевтичного ефекту) (Семенов, 2009). Встановлено, що основна відмінність між здобувачами та випускниками закладів вищої освіти полягає в уявленнях про способи заробляння грошей і досягнення життєвого успіху. Проте для школярів провідними рисами досягнення успіху є наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність і заповзятливість, а для здобувачів вищої освіти такими рисами є талановитість, здібності, працелюбність (Ходакевич, 2012). О. Щедрина відзначила, що новим в економічній поведінці молоді є підвищення ролі грошової мотивації. Так, зокрема зазначено, що сприйняття себе багатим або бідним впливає на формування професійного вибору особистості. Відсутність грошей у молодих представників бідних сімей спонукає їх обирати професію з більшими заробітками, організувати комерційну чи виробничу діяльність (Савлук, 2011). За О. Філінковою, вибір економічної діяльності пов'язаний не стільки зі сприйняттям людьми себе багатими чи бідними, скільки з ціннісним ставленням до грошей, сприйняттям їх як засобу або мети (Москаленко, 2006).

О. Нікітіна, досліджуючи моральну оцінку грошей особистістю юнацького віку, побудувала ієрархічну модель оцінок грошей. В цій моделі відзначено, що молодь сприймає гроші здебільшого, як засіб для здійснення владного впливу, задоволення широкого спектру потреб і не дуже замислюється над моральним аспектом грошей (Нікітіна, 2010). Лише для людей з шизоїдною та циклоїдною структурою особистісного психотипу властиве однакове ставлення до матеріальних і духовних цінностей (Зубіашвілі, 2008). Отже, зростаюча потреба юнаків і дівчат життєвому самовизначенні суттєво пов'язана з фактором матеріальних цінностей, проте одночасно зменшується значущість такого фактору, як духовні цінності.

На думку Ф. Осіна, здобувачі вищої освіти схильні високо оцінювати взаємозв'язок соціального капіталу і грошей. Позитивна оцінка грошей також корелює з оцінкою цінності зв'язків для економії часу. Дослідник відзначає високу схильність ототожнювати гроші та особисті зв'язки. Ті, хто позитивно оцінює гроші, схильний цінувати значимість особистих зв'язків як для матеріального благополуччя, так і для економії часу за рахунок швидкості вирішення питань «по знайомству», що, в свою чергу, сприяє економії грошей. Однак, автор зауважує, що взаємозв'язок час-гроші-друзі не транзитивний, і є частина здобувачів, які позитивно оцінюють зв'язок грошей і соціального капіталу, але негативно оцінюють зв'язок економії часу і соціального капіталу (Габбард & Глен, 2004; Мазараки, 2004).

Отже, на основі аналізу літератури можна виокремити певні протиріччя у ставленні молоді до грошей: пріоритетність грошей як цінності; нечітке розуміння сутності грошей; розмиті уявлення про способи заробітку грошей; пріоритетність діяльності, пов'язаної із витрачанням грошей; когнітивний дисонанс у свідомості молоді щодо орієнтації на споживання без орієнтацій на високий заробіток; грошова тривожність, негативізм у матеріально незабезпечених представників; віра у власні сили і в те, що доля людини залежить від неї самої та ін. Крім того, можна відзначити значний вплив ставлення здобувачів до грошей на їх професійне та особистісне становлення.

Мета дослідження: емпірично вивчити психологічні особливості сприйняття кредитних продуктів банківських установ здобувачами вищої освіти. **Завдання** дослідження: 1) визначити типи грошових настанов у здобувачів; 2) вивчити чинники, які впливають на ставлення здобувачів вищої освіти до грошей; 3) проаналізувати обізнаність здобувачів у

питаннях діяльності банківських установ, поведінки користувачів банківських кредитів і доцільності користування кредитними послугами банків.

Методи дослідження

Особливо актуальним виявляється експериментальне вивчення психологічних особливостей сприйняття кредитних продуктів здобувачами вищої освіти. Існує багато англomовних методик для визначення типів грошових настанов (В. Рубінштейн, Т. Танг, А. Фернем, Д. Темплер, К. Ямаучі), проте україномовних методик наразі обмаль (Varina & Shevchenko, 2020). У дослідженні взяли участь 40 здобувачів вищої освіти закладу вищої освіти. Дослідження проводилося впродовж 2019-2020 н.р. на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Було використано методику «Шкала грошових уявлень та поведінки» (Money Belief and Behaviour Scale) (автор А. Фернем), яка вимірює типи грошових настановлень. Ця методика налічує 60 тверджень, що відбивають особистісні уявлення про гроші та поведінку з ними. Текст методики був перекладений М. Сімків (асистентом кафедри психології Львівського національного університету імені І. Франка) українською мовою та відредагований. У процесі перекладу були враховані морфологічні та синтаксичні особливості української мови та особливості української психологічної термінології. Унаслідок цього, формулювання деяких тверджень були змінені. Авторський варіант методики передбачав оцінювання кожного твердження за семибальною шкалою. Проте, для кращого розуміння респондентами процедури оцінювання була використана п'ятибальна шкала: 1 – повністю незгідний; 2 – незгідний; 3 – займаю нейтральну позицію; 4 – згідний; 5 – повністю згідний.

Для вивчення чинників, які впливають на ставлення здобувачів вищої освіти до грошей, було використано анкету О.Г. Ходакевич «Моє ставлення до грошей». Опитувальник «Ставлення до грошей та кредиту здобувачів вищої освіти» (авт. С. В. Шевченко) (Шевченко, 2019). Він містить 18 питань, які стосуються обізнаності здобувачів у питаннях діяльності банківських установ, поведінки користувачів банківських кредитів та доцільності користування кредитними послугами банків.

Результати та дискусії

Використання методики «Шкала грошових уявлень та поведінки» (А. Фермен, модифікація М.В. Сімків), яка призначена для визначення грошових настанов особистості, дозволило отримати середньогрупові результати за шкалами «грошова одержимість», «влада», «економність» і «неадекватна поведінка з грошима» (табл. 1.)

Таблиця 1.

Результати дослідження грошових уявлень та поведінки здобувачів вищої освіти

Шкала	Середнє значення
Грошова одержимість	8,06
Влада (сила)	8,5
Економність	7,54
Неадекватна поведінка з грошима	7,54

Як видно з табл. 1, усі шкали свідчать про високий рівень прояву зазначених показників, особливо «грошова одержимість» і «влада». Здобувачі вищої освіти постійно відчують потребу у грошах і готові на все в рамках закону заради їх примноження.

Постійно хвилюються за своє фінансове становище та часто фантазують про те, що можна придбати за гроші. Вважають, що їх дохід менший, ніж вони заслуговують, і відчують себе нікчемніше, порівняно з тими, у кого дохід більший. Такі здобувачі думають, що гроші – це єдине, на що можна розраховувати, і вони можуть вирішити всі їх проблеми. На їх думку, скільки б не зекономив, завжди буде мало. Вони намагаються не давати грошей у борг. Результати засвідчили, що для здобувачів вищої освіти гроші – це засіб, за допомогою якого можна впливати на інших людей і досягати власних цілей. Вони можуть використовувати гроші для того, щоб керувати, залякувати і «купувати» людей власною щедрістю.

В ході емпіричного дослідження було вивчено ставлення здобувачів вищої освіти до грошей та оцінки ролі грошей у їх життєдіяльності (анкета О.Г. Ходакевич «Мое ставлення до грошей»). Окрім того, вивчався вплив «зовнішніх» і «внутрішніх» чинників на прояв цих феноменів. Дослідження засвідчило, що більше, ніж половина респондентів (58,5%), позитивно ставиться до грошей. Решта респондентів ставляться до грошей нейтрально (28,1%), негативно (2,9%) або невизначено (10,5%) (табл. 2.).

Таблиця 2.

Загальне ставлення здобувачів вищої освіти до грошей

Загальне ставлення до грошей	Показники у %
Позитивне	58,5
Нейтральне	28,1
Негативне	2,9
Важко сказати	10,5

Отже, як видно з табл. 2 майже половина здобувачів вищої освіти не має до грошей позитивного ставлення, що можна оцінити, на наш погляд, як певну проблему в їх економічній соціалізації. Проаналізуємо оцінку здобувачами функціональної ролі грошей (табл. 3).

Таблиця 3

Оцінка здобувачами вищої освіти функціональної ролі грошей

Функціональна роль грошей	Показники у %
Гроші як засіб для оплати за товари і послуги	47,0
Гроші – це свобода	50,8
Гроші – мірило особистих досягнень та успіху	30,7
Влада	16,6
Задоволення	29,7

Отримані дані (табл. 3) свідчать про те, що відповіді щодо функціональної ролі грошей за їх змістовно-смісловим навантаженням та кількісним проявом можна поділити на три групи. Першу групу утворили відповіді, які відбивають безпосередню функціональну роль грошей – як засобу для оплати за товари і послуги («будь-що, що приймається для оплати за товари і послуги»). Про цю функцію грошей зазначила майже половина респондентів (47,0%). До другої групи зараховано відповіді респондентів, які стосуються оцінки грошей, як засобу самореалізації та самоствердження, згідно яких гроші оцінюються, як «свобода» (50,8%), «мірило особистих досягнень та успіху» (30,7%) і «влада» (16,6%). Як бачимо, найбільша кількість, а саме половина від загальної кількості респондентів, в процесі функціональної оцінки грошей віддали перевагу «свободі», яка займає, до речі, взагалі перше

місце в оцінці здобувачами функціональної ролі грошей. Дещо менше респондентів (приблизно одна третина) оцінюють гроші, як засіб особистих досягнень і успіху. Майже третина осіб (29,7%) здобувачів відзначили таку функціональну роль грошей, як «задоволення». І значно менше осіб, приблизно шоста частина респондентів, розглядають гроші, як засіб для реалізації влади.

Проаналізуємо результати дослідження психологічних особливостей ставлення здобувачів вищої освіти до грошей і кредиту (табл. 4).

Таблиця 4

Психологічні особливості ставлення до грошей і кредиту здобувачів вищої освіти (у %)

№ з/п	Питання	Так %	Ні %
1	Ви користувалися послугами банку?	90	10
2	Ви користувалися банківськими кредитами?	15	85
3	Ваші родичі чи друзі брали кредити в банку?	100	0
4	Дивився передачі, репортажі, читав статті про те, що є програми і психологічні тренінги по роботі з проблемними позичальниками.	40	60
5	Знаю, що деякі позичальники не погашають кредит, тому що не мають коштів	100	0
6	Знаю, що деякі позичальники свідомо не бажають платити, адже є шахраями	100	0
7	Знаю, що деякі позичальники не можуть зупинитися і беруть кредити, оскільки мають проблеми з розумінням того, яким чином зможуть заробити і погасити кредит, не бажаючи вводити в оману співробітників банку, а в надії, що «погашення кредиту якось вийде здійснити»	90	10
8	Ви вважаєте таку поведінку психологічною залежністю від кредитів?	80	20
9	Таким людям потрібна допомога в усвідомленні проблеми і навчання методикам адекватної поведінки щодо кредитів	80	20
10	Якщо людина розуміє, що має залежність від кредитів, то їй потрібно звернутися за допомогою до фахівця?	80	20
11	Кредити не потрібні взагалі	0	100
12	Кредити допомагають у вирішенні деяких проблем і складних життєвих ситуацій	95	5

Згідно результатів опитування (табл. 4), послугами банку користувалися 90% респондентів, але банківськими кредитами користувалися лише 15%. У всіх респондентів родичі чи друзі брали кредити у банку (100%). 60% респондентів переглядали передачі, репортажі, читали статті про те, що є програми і психологічні тренінги по роботі з проблемними позичальниками. Всі респонденти знають, що деякі позичальники не погашають кредит тому, що не мають коштів, а також знають, що деякі позичальники свідомо не бажають платити, адже є шахраями. Втім 90% обізнані у тому, що деякі позичальники не можуть зупинитися і беруть кредити, оскільки мають проблеми з розумінням того, яким чином зможуть заробити і погасити кредит, не бажаючи обманювати співробітників банку, а в надії, що «погашення кредиту якось вийде здійснити». 80% респондентів вважають таку поведінку психологічною залежністю від кредитів і таким людям потрібна допомога в усвідомленні проблеми і навчання методикам адекватної поведінки щодо до кредитів, а також є необхідність звернутися по допомогу до фахівця. 95% здобувачів вважають, що кредити допомагають в рішенні деяких проблем і складних життєвих ситуацій. Здобувачі,

які користувалися банківськими кредитами, повертали заборгованість вчасно. На питання що таке «афлюенца» (англ. affluenza) 25% респондентів відповіли, що не знають про це, 60% чули, але не можуть сформулювати, що це таке, а 15% сформулювали, що це психологічні проблеми при користуванні кредитами та їх погашенні.

При виборі фахівця, який може допомогти подолати проблему залежності від кредитів, 15% обрали юриста, 10% – лікаря, 50% – фінансиста і лише 25% – психолога. При характеристиці кредиту здобувачі використали такі визначення: заборгованість, проблема, тягар, залежність, обмеження.

Висновки

Узагальнення результатів дослідження дало змогу сформулювати такі висновки.

Ставлення до грошей – це компонент цілісної системи ставлень особистості, що являє собою інтеріоризований досвід взаємодії з грошима та взаємодії з іншими людьми стосовно грошей у специфічній соціокультурній ситуації. Ставлення здобувачів вищої освіти до грошей – важлива складова їх економічної соціалізації, що є складним, багатоаспектним процесом входження в економічну сферу суспільства, зумовленим прагненням до отримання фінансово-економічної незалежності від батьків, початком здійснення трудової діяльності (у поєднанні з навчанням), реалізацією первісних форм майбутньої професійної діяльності, сильною спрямованістю на створення власної сім'ї тощо.

Результати експериментального дослідження визначили «багатовекторність» в оцінці здобувачами вищої освіти функціональності грошей. Переважна кількість здобувачів не оцінюють гроші, як засіб влади, тобто, у більшості респондентів відсутній підхід до грошей, який стосується можливості отримання та демонстрації зверхності щодо інших людей, використання їх, як певного ресурсу для досягнення своїх цілей тощо. На оцінку здобувачами функціональної ролі грошей впливають, швидше за все, особливості юнацького віку, які, з одного боку, відбиваючи значне прагнення отримати свободу (насамперед, свободу від матеріально-економічної залежності від батьків, свободу самостійно будувати своє життя, обирати роботу тощо), отримувати задоволення від життя, а, з іншого, ще недостатню орієнтацію на особистісні успіхи, досягнення, а тим більше, владу, що очевидно, може стати значущим у майбутньому. Посилення орієнтації здобувачів вищої освіти на аналіз функціональної ролі грошей, як засобу досягнення особистісних успіхів та досягнень, тобто, подолання певних обмежень в оцінці функціональної ролі грошей, може, на наш погляд, розглядатися, як один із напрямків подальшої роботи з проблеми усвідомлення функціональної ролі грошей (Osadchyi, Varina, Prokofiev, Serdiuk & Shevchenko, 2020). За результатами дослідження було встановлено зв'язок між рівнями адаптивності здобувачів вищої освіти до соціальних реалій та їх ставленням до грошей.

Перспективним, на наш погляд, є подальше дослідження факторів, що впливають на сприйняття здобувачами вищої освіти грошей і кредитних продуктів.

Література

1. Білоконь, І.В. (2007). Економічні настановлення як складова економічної соціалізації особистості. Максименко С.Д. (Ред.). *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* 7(12), 15–19. Київ : «Логос»,
2. Габбард, Р. Глен. (2004). *Гроші, фінансова система та економіка*, 50–54. Савлук М. & Олесневич Д. (Ред.). Київ : КНЕУ.

3. *Гроші та кредит*. (2011) : підручник. Савлук М. І. (Ред.). Київ : КНЕУ.
4. Зубіашвілі, І.К. (2007). Гроші як фактор економічної соціалізації. Максименко С.Д. (Ред.). *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, IX (2)*, 110–119. Київ : «ГНОЗІС»,
5. Зубіашвілі, І.К. (2008). Соціально-психологічна сутність грошей. *Соціальна психологія*, 1(27), 128–141. Київ.
6. Зубіашвілі, І.К. (2008). Дослідження особливостей ставлення старшокласників до грошей. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, X (1)*, 192–204. Київ : Міленіум.
7. Мазараки, А.А., & Ильин, В.В. (2004). *Философия денег*. Київ : КНТЭУ
8. Москаленко, В. (2006). Методологічні засади дослідження економічної соціалізації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 8(1)*, 250–257. Київ.
9. Нікітіна, О.П. (2010). Дослідження психологічних компонентів ставлення до грошей в юнацькому віці. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія, 33*, 175–183. Харків : ХНПУ.
10. Семенов, М.Ю. (2009). Психосемантическое исследование понятия «деньги»: гендерный и возрастной аспекты *Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность, 3(78)*, 124–127.
11. Ходакевич, О.Г. (2012). Аналіз основних чинників формування ставлення студентів до грошей. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 1(34)*, 348–354. Київ : А.С.К.
12. Шевченко, С.В. (2019). Восприятие денег как отражение социального поведения человека. *Психотерапевт и все для его работы, 7*.
13. Osadchyi, V.V., Varina, H.B., Prokofiev, E.H., Serdiuk, I., & Shevchenko, S.V. (2020). Use of AR/VR technologies in the development of future specialists' stress resistance: Experience of STEAM-laboratory and laboratory of psychophysiological research cooperation. *Paper presented at the CEUR Workshop Proceedings, 2732*, 634–649.
14. Varina, H., & Shevchenko, S. (2020). The peculiarities of using the computer complex HC-psychotests in the process of psychodiagnosis of the level of development of future specialists' mental capacity. *Paper presented at the E3S Web of Conferences, 166*. doi:10.1051/e3sconf/202016610025
15. Çera, G., Khan, K.A., Mlouk, A., & Brabenec, T. (2020). Improving financial capability: The mediating role of financial behaviour. *Economic Research – Ekonomska Istrazivanja*. doi:10.1080/1331677X.2020.1820362
16. Fan, F., & Chan, K. (2019). Young adults' perceptions of personal loan commercials. *Young Consumers, 20(2)*. doi:10.1108/YC-10-2018-0854
17. Fogel, J., & Schneider, M. (2011). Credit card use: Disposable income and employment status. *Young Consumers, 12(1)*, 5–14. doi:10.1108/17473611111114740
18. Kassim, S., & Hussin, S. R. (2016). Do marketing strategies have significant influence on usage of credit cards? Empirical evidence from malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 24* (November), 179–192.
19. Khan, J., Belk, R.W., & Craig-Lees, M. (2015). Measuring consumer perceptions of payment mode. *Journal of Economic Psychology, 47*, 34–49. doi:10.1016/j.joep.2015.01.006

20. Khan, K.A., & Akhtar, M.A. (2020). Electronic payment system use: A mediator and a predictor of financial satisfaction. *Investment Management and Financial Innovations*, 17(3), 246–262. doi:10.21511/imfi.17(3).2020.19
21. Khan, K.A., Akhtar, M.A., & Tripathi, P.K. (2020). Perceived usefulness of social media in financial decision-making: Differences and similarities. *Innovative Marketing*, 16(4), 145–154. doi:10.21511/im.16(4).2020.13
22. Larracilla-Salazar, N., Peña-Osorio, I.Y., & Molchanova, V.S. (2019). Education and financial inclusion. an empirical study in students of higher education. *European Journal of Contemporary Education*, 8(4), 810–818. doi:10.13187/ejced.2019.4.810
23. Luukkanen, L., & Uusitalo, O. (2019). Toward financial Capability – Empowering the young. *Journal of Consumer Affairs*, 53(2), 263–295. doi:10.1111/joca.12186

References

1. Bilokon, I.V. (2007). Ekonomichni nastanovlennia yak skladova ekonomichnoi sotsializatsii osobystosti [Economic attitudes as a component of economic socialization of the individual]. In S.D. Maksymenko. (Ed). *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy*, 7(12), 15–19. Kyiv : «Lohos» [in Ukrainian].
2. Habbard, R. Hlen. (2004). *Hroshi, finansova systema ta ekonomika. [Money, financial system and economy]*, 50–54. In M. Savluk, D. Olesnevych (Ed). Kyiv : KNEU. [in Ukrainian].
3. *Hroshi ta kredyt. (2011). [Money and credit]. Pidruchnyk.* In M. I. Savluk. (Ed). Kyiv : KNEU. [in Ukrainian].
4. Zubiashvili, I.K. (2007). Hroshi yak faktor ekonomichnoi sotsializatsii [Money as a factor of economic socialization] In S.D. Maksymenko. (Ed). *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*. Kyiv : «HNOZIS», IKh (2), 110–119 [in Ukrainian].
5. Zubiashvili, I.K. (2008). Sotsialno-psykholohichna sutnist hroshei [Socio-psychological essence of money]. *Sotsialna psykholohiia – Social psychology*, 1(27), 128–141 [in Ukrainian].
6. Zubiashvili, I.K. (2008). Doslidzhennia osoblyvostei stavlennia starshoklasnykiv do hroshei [Research of features of the relation of senior pupils to money]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Problems zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zb. science prats of the Institute of psykholohii them. H.S. Kostyuk APN of Ukraine*, X (1), 192-204. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].
7. Mazaraki, A.A., & Ilin, V.V. (2004). *Filosofija deneg [Philosophy of money]*. Kyiv : KNTEU [in Ukrainian].
8. Moskalenko, V. (2006). Metodolohichni zasady doslidzhennia ekonomichnoi sotsializatsii osobystosti [Methodological bases of research of economic socialization of the person]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Problems of general and pedagogical psychology: collection. Science. Proceedings of the Institute of Psychology. GS Kostyuk, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 8(1), 250–257 [in Ukrainian].
9. Nikitina, O.P. (2010). Doslidzhennia psykholohichnykh komponentiv stavlennia do hroshei v yunatskomu vitsi [Research of psychological components of attitude to money in adolescence]. *Visnyk KhNPU im. H.S. Skovorody Psykholohiia – Bulletin of KhNPU named after G.S. Skovorody. Psychology*, 33, 175–183. Kharkiv : KhNPU [in Ukrainian].

10. Semenov, M.Ju. (2009). Psihosemanticheskoe issledovanie ponjatija «den'gi»: gendernyj i vozrastnoj aspekty [Psychosemantic study of the concept of "money": gender and age aspects] *Omskij nauchnyj vestnik. Serija Obshhestvo. Istorija. Sovremennost' – Omsk Scientific Bulletin. Society series. Story. Modernity*, 3(78), 124–127 [in Russian].
11. Khodakevych, O.H. (2012). Analiz osnovnykh chynnykiv formuvannia stavlennia studentiv do hroshei [Analysis of the main factors shaping the attitude of students to money]. *Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the Institute of Psychology. GS Kostyuk NAPS of Ukraine*, 1(34), 348–354. Kyiv : A.S.K [in Ukrainian].
12. Shevchenko, S.V. (2019). Vospriyatie deneg kak otrazhenie social'nogo povedeniya cheloveka [Perception of money as a reflection of human social behavior]. *Psihoterapevt i vse dlja ego raboty – The psychotherapist and everything for his work*, 7 [in Russian].
13. Osadchyi, V.V., Varina, H.B., Prokofiev, E.H., Serdiuk, I., & Shevchenko, S.V. (2020). Use of AR/VR technologies in the development of future specialists' stress resistance: Experience of STEAM-laboratory and laboratory of psychophysiological research cooperation. *Paper presented at the CEUR Workshop Proceedings*, 2732, 634–649.
14. Varina, H., & Shevchenko, S. (2020). The peculiarities of using the computer complex HC-psychotests in the process of psychodiagnosis of the level of development of future specialists' mental capacity. *Paper presented at the E3S Web of Conferences*, 166. doi:10.1051/e3sconf/202016610025
15. Çera, G., Khan, K. A., Mlouk, A., & Brabenec, T. (2020). Improving financial capability: The mediating role of financial behaviour. *Economic Research – Ekonomiska Istrazivanja*. doi:10.1080/1331677X.2020.1820362
16. Fan, F., & Chan, K. (2019). Young adults' perceptions of personal loan commercials. *Young Consumers*, 20(2). doi:10.1108/YC-10-2018-0854
17. Fogel, J., & Schneider, M. (2011). Credit card use: Disposable income and employment status. *Young Consumers*, 12(1), 5–14. doi:10.1108/17473611111114740
18. Kassim, S., & Hussin, S.R. (2016). Do marketing strategies have significant influence on usage of credit cards? Empirical evidence from malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 24 (November), 179–192.
19. Khan, J., Belk, R.W., & Craig-Lees, M. (2015). Measuring consumer perceptions of payment mode. *Journal of Economic Psychology*, 47, 34–49. doi:10.1016/j.joep.2015.01.006
20. Khan, K.A., & Akhtar, M.A. (2020). Electronic payment system use: A mediator and a predictor of financial satisfaction. *Investment Management and Financial Innovations*, 17(3), 246–262. doi:10.21511/imfi.17(3).2020.19
21. Khan, K.A., Akhtar, M.A., & Tripathi, P.K. (2020). Perceived usefulness of social media in financial decision-making: Differences and similarities. *Innovative Marketing*, 16(4), 145–154. doi:10.21511/im.16(4).2020.13
22. Larracilla-Salazar, N., Peña-Osorio, I.Y., & Molchanova, V.S. (2019). Education and financial inclusion an empirical study in students of higher education. *European Journal of Contemporary Education*, 8(4), 810–818. doi:10.13187/ejced.2019.4.810
23. Luukkanen, L., & Uusitalo, O. (2019). Toward financial Capability – Empowering the young. *Journal of Consumer Affairs*, 53(2), 263–295. doi:10.1111/joca.12186

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERCEPTION OF CREDIT PRODUCTS BY HIGHER EDUCATORS

Svetlana Shevchenko

Ph.D in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology

Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky

20, Hetman Str., Melitopol, Ukraine, 72300

Svetlanashev1986@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8281-243X>

Anna Varina

Master of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Psychology

Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky

20, Hetman Str., Melitopol, Ukraine, 72300

anyavarina22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0087-4264>

Abstract

The study of the conditionality of a person's perception of money and credit products is becoming an increasingly popular field of research, as evidenced by the latest publications of both Western and Ukrainian scientists. However, most studies examine only certain prerequisites for personal perception of money and credit. The purpose of the study is an empirical study of the psychological features of the perception of credit products of banking institutions by applicants for higher education. Based on the purpose, we have identified the following objectives of the study: determining the types of monetary attitudes of applicants, studying the factors influencing the attitude of higher education to money, determining awareness of applicants activities of banking institutions, the behavior of users of bank loans and the feasibility of using credit services of banks. The following methods have been used: the method "Scale of money ideas and behavior" (Money Belief and Behavior Scale, author A. Fernham), "My attitude to money" questionnaire (O.G. Khodakevych), "Attitude to money and credit of higher education seekers" questionnaire (author S.V. Shevchenko), and method "Scale of monetary ideas and behavior" (A. Fermen, modification by M.V. Simkov). It is determined that in adolescence a system of basic attitudes to money manifests itself: the degree of adequacy of credit perception increases in relation to a person, at the same time, credit products are evaluated on the basis of people's own ideas, which are sometimes illusory and superficial, and a person's own image of money and credit is less dependable on the assessments of others. At the same time, complicating the process of economic socialization of the younger generation often leads to an unconstructive perception of money and credit: from giving them too high value, the desire to get rich in any way (up to illegal actions) to the complete leveling of their value.

Keywords: credit products, money, attitude to money, perception of credits, monetary attitudes, applicants for higher education.

Подано 11.12.2020

Рекомендовано до друку 22.12.2020

ЗМІСТ

1.	Гаркавенко Зоя. Деякі аспекти розвитку цифрової компетентності фахівців з неформальної освіти при переході в онлайн-формат.....	5
2.	Гура Тетяна, Гура Олександр. Дослідження здатності до схематизації здобувачів ступеня доктора філософії (Ph.D.) як механізму їх професійного мислення та мислекомунікації.....	16
3.	Долинська Любов, Поліщук Дар'я. Психологічні особливості розвитку когнітивного компоненту самостійності сучасних підлітків.....	26
4.	Збродська Ірина. Феномен батьківського вигорання як предмет психологічного дослідження.....	38
5.	Климишин Ольга. Герменевтика академічної доброчесності в контексті духовної парадигми психології	53
6.	Костіна Тетяна, Булах Ірина. Поняття справедливості та його значення для гендерної психології.....	65
7.	Папітченко Лінда. Теоретичний аналіз проблеми значущості самооцінки в структурі гідності особистості	79
8.	Пономаренко Тетяна. Особливості комунікативної медіакомпетентності сучасних психологів – студентів і практиків.....	90
9.	Праченко Олена. Психологічні особливості прояву гендерної толерантності в юнацькому віці.....	101
10.	Тептюк Юлія. Психологічні особливості розвитку емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій...	111
11.	Шевченко Світлана, Варіна Ганна. Психологічні особливості сприйняття кредитних продуктів здобувачами вищої освіти.....	122

CONTENTS

1.	Garkavenko, Zoya. Certain aspects of developing digital competence for non-formal education professionals when transitioning into online mode.....	5
2.	Gura, Tetiana & Gura, Oleksandr. Research of the schematization ability of ph.ds as a mechanism of their professional thinking and thought communication.....	16
3.	Dolynska, Lyubov & Polishchuk, Daria. Psychological features of the development of the cognitive component of independence of modern adolescents.....	26
4.	Zbrodska, Iryna. Parental burnout phenomenon as a subject of psychological exploration.....	38
5.	Klymyshyn, Olha. Hermeneutics of academic integrity in the context of the spiritual paradigm of psychology.....	53
6.	Kostina, Tetiana & Bulakh, Iryna. Concept of justice and its significance for gender psychology.....	65
7.	Papitchenko, Linda. Theoretical analysis of the problem of self-esteem importance in the structure of personal dignity	79
8.	Ponomarenko, Tetiana. Peculiar features of communicative media competence of a modern psychologist – students and practitioners.....	90
9.	Prachenko, Olena. Psychological features of manifestation of gender tolerance in adolescence.....	101
10.	Teptiuk, Yuliia. Psychological features of the development of the emotional and motivational component of stress resistance of social workers of different age categories.....	111
11.	Shevchenko, Svitlana & Varina, Anna. Psychological features of perception of credit products by higher educators.....	122

Наукове видання категорії «Б»

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологічні науки

Випуск 12(57)

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 – Кашпур Ю.М., кандидат психологічних наук, доцент
Відповідальний секретар – Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент
Технічний редактор – Ханецька Т.І., кандидат психологічних наук, доцент
Технічний редактор – Федоренко Л. П., викладач психології
Англомовний редактор – Мальцева І. В., викладач англійської мови

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



Підписано до друку 29 грудня 2020 р.
Формат 60x84/8. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 10,73. Облік видав арк. 11,37.
Наклад 300. Зам. № 058.
Віддруковано з оригіналів

Видавництво

НПУ імені М. П. Драгоманова Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002
(044) 239-30-26, 239-30-85

Scientific edition of Category “B”

SCIENTIFIC JOURNAL

of NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 12. Psychological sciences

Issue 12(57)

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 – Kashpur Yu. M., PhD in Psychology, Associate Professor

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

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

Technical Editor – Fedorenko L. P., Lecturer of Psychology

English language Editor – Maltseva I. V., Senior Teacher of English

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 *December 29, 2020.*

Format 60x84/8. Offset paper. Headset Times. Offset.
Probation print sheet 10,73. Accounting issued ff. 11,37. 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!