

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

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 12

Психологічні науки

Випуск 19 (64)

Київ
2022

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 № 3 від 29 вересня 2022 р.)

Рецензенти

Чернобровкін В.М., доктор психологічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна
Хомич Г.О., кандидат психологічних наук, професор, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 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*)
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
Зернецька А. А., доктор філологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Мацько Л. І., доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Падалка О. С., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Синьов В. М., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Торбін Г. М., доктор фізико-математичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник голови Редакційної ради*)

Редакційна колегія випуску:

Акіл М., кандидат психологічних наук, викладач, Фондація 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
Гуляс І. А., доктор психологічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Долінська 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
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
Пращенко О. К., кандидат психологічних наук, старший викладач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*технічний редактор*)
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
Ставицька С. О., доктор психологічних наук, професор, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, 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*)
Федоренко Л. П., кандидат психологічних наук, викладач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*технічний редактор*)
Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник головного редактора*)

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
Татлілюглу К., кандидат наук з мистецтвознавства, доцент, Бінгольський університет науки і літератури, Туреччина

УДК 159.9(066)
ББК 88я54

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.19\(64\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.19(64))

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, 2022. Вип. 19 (64). 83 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>

© Авторів статей, 2022

© Редакційна рада, редакційна колегія і міжнародна редакційна рада, 2022

© Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2022

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL
of NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 12

Psychological Sciences

Issue 19 (64)

Kyiv
2022

**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. 3 dated of September 29, 2022)**

Reviewers

Chernobrovkin V.M., Doctor of Psychological Sciences, Professor, National University of "Kyiv-Mohyla Academy", Ukraine
Khomych H.O., PhD in Psychology, Professor, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, 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*)
Vernyduh R. M., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Yevtikh V. B., Doctor of Sciences in History, Professor, Academic of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Drobot I. I., Doctor of Sciences in History, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
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

Aqeel 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
Hulias I. A., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National 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, Yuriy Fedkovych Chernivtsi 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
Prachenko O. K., PhD in Psychology, Senior Lecturer, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Technical Editor*)
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, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, 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*)
Fedorenko L. P., PhD in Psychology, Lecturer, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Technical Editor*)
Khanetska T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Managing 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
Tatilioglu 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.series12.2022.19\(64\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.19(64))

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, 2022. Issue 19 (64). 83 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://si.npu.edu.ua/index.php/pn>

© The authors of articles, 2022

© Editorial Council, Editorial Board & International Editorial Council, 2022

© Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2022

УДК: 159.9:316.6:316.4

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.19\(64\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.19(64).01)

ВИВЧЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ КОРЕЛЯТИВ САМОСТІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Юлія Бакка

викладач кафедри практичної психології

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

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

ulia2852@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2300-9326>

Анотація

Мета. Статтю присвячено дослідженню ціннісно-сміслових корелятив самостійності особистості юнацького віку. *Методи дослідження:* застосовано авторську методику «Судження про самостійність» (СПС). За допомогою цієї методики і на підставі результатів контент-аналізу відповідей досліджуваних визначено важливі характеристики самостійності/несамостійності особистості юнацького віку. Процедурою дослідження за методикою СПС передбачалося виявлення семантичних одиниць, еквівалентних поняттям «самостійність» і «несамостійність». Порядком виконання опитування передбачалося надання учасниками дослідження необмеженої кількості дефініцій, що описують поняття «самостійність/несамостійність» особистості. *Результати.* Визначено низку ознак, характерних для самостійної і несамостійної особистості. Розкрито особливості ціннісно-сміислової сфери особистості, тобто таку її динамічну і функціональну систему, що формує смисли, цілі життєдіяльності і регулює способи їх досягнення. *Висновки.* Встановлено, що ціннісно-сміслову структуру самостійності особистості в юнацькому віці складають такі смислові категорії, як: (1) відповідальність, (2) уміння/здатність ухвалювати рішення самому, (3) незалежність, (4) уміння/здатність вирішувати проблеми, (5) здатність/можливість дбати про себе, забезпечувати себе, (6) уміння/здатність здійснювати дії самому, (7) самореалізація, (8) свобода вибору, (9) самоконтроль, (10) упевненість в собі, (11) цілеспрямованість, (12) вміння визнавати і виправляти помилки, (13) дорослість, (14) вміння оцінювати ситуацію, (15) спокій. На відміну від цього, ціннісно-сміслова структура несамостійності особистості в юнацькому поєднує такі змістові категорії, як: (1) залежність, (2) безпорадність, (3) неможливість ухвалювати рішення самому, (4) нездатність діяти самому, (5) невпевненість, (6) безвідповідальність, (7) нездатність дбати про себе, забезпечувати себе, (8) недостатній самоконтроль або зовнішній контроль, (9) безініціативність, байдужість, (10) слабкість, інфантилізм, (11) нездатність робити вибір, (12) некритичне сприйняття інших.

Ключові слова: самостійність, несамостійність, особистість юнацького віку, ціннісно-сміслова сфера особистості, ціннісно-сміслові кореляти самостійності.

Вступ

Розглядаючи самостійність як одну із важливіших властивостей особистості, що детермінована багатьма чинниками – внутрішніми, зовнішніми, суб'єктивними, об'єктивними, слід звернутися до аналізу виникнення, утворення цього психологічного феномена та розглянути його у сукупності взаємопов'язаних характерних ознак і різноманіття форм у процесі розвитку. Юнацький вік є найбільш сприятливим, сензитивним періодом для соціалізації та подальшого розвитку цілісної особистості, що виявляється в її потребах,

інтересах, схильностях; у складному, інтенсивному переструктуруванні й диференціації важливих психічних функцій, що охоплюють мотиваційну, пізнавальну, вольову, емоційну сфери психіки. Саме в юнацькому віці відбувається інтенсивний розвиток особистості як суб'єкта, на перший план виходить навчально-професійна діяльність, формуються плани, пов'язані з набуттям майбутньої професії, здобуває визначеності професійна спрямованість. До того ж у цьому віці набувають нової якості ціннісні орієнтації, ускладнюється репертуар виконання соціальних, гендерних й інших конвенціональних ролей, норм, правил у зв'язку із входженням в «доросле» життя, розширенням кола соціального оточення та зміною якості взаємодії в ньому, відбувається вибір особистістю життєвого шляху. Тому вирішенню проблеми розвитку самостійності в юнацькому віці приділяється особлива увага дослідників.

Так, науковцями відзначається важливість перетворення емоційно-ціннісної сфери особистісного вибору; значущість трансформації старих і винайдення особистістю нових смислів (Титаренко, 2005). Самостійність особистості виявляється у контексті незалежності її ставлень за наявності власної системи цінностей, поглядів, уявлень, переконань (Широка, 2019). Цінності особистості розглядаються як складова її самореалізації (Долинська & Пенькова, 2016). До того ж самостійність особистості виявляється в уміннях свідомо скеровувати свою поведінку та діяльність згідно власних цінностей, поглядів, переконань, завдяки власному вибору (Павлюк, 2018).

Будь-які вибори особистості скеровуються її цінностями. У цьому контексті для розуміння психологічних чинників розвитку самостійності особистості юнацького віку важливо звернути увагу на ціннісну саморегуляцію, що за визначенням В. Волошиної розкриває сформовану в процесі професійної підготовки студента усвідомлену, організовану й цілеспрямовану систему самовпливів на структуру особистісних, професійних, соціальних ціннісних орієнтацій з метою їх трансформування у систему домінантних цінностей особистості. Розширення аксіологічної сфери особистості юнацького віку, розкриття її аксіологічного потенціалу та аксіоідентичності веде до усвідомлення її власної самоцінності, формування реального «Я-образу» (Волошина, 2015).

Мета дослідження: емпірично дослідити ціннісно-сміслові кореляції самостійності та несамостійності особистості юнацького віку. **Завдання** дослідження: 1) виявити семантичні одиниці, еквівалентні поняттям «самостійність» і «несамостійність» особистості; 2) визначити особливості вияву самостійності особистості в юнацькому віці.

Методи дослідження

У емпіричному дослідженні застосовано авторську методику «Судження про самостійність» (СПС). За допомогою цієї методики і на підставі результатів контент-аналізу відповідей досліджуваних визначено важливі характеристики самостійності/несамостійності особистості юнацького віку. Процедура дослідження за методикою СПС передбачалося виявлення семантичних одиниць, еквівалентних, на думку досліджуваних, поняттям «самостійність» і «несамостійність». Порядком виконання опитування передбачалося надання учасниками необмеженої кількості дефініцій, що описують поняття «самостійності/несамостійності». Кількісний розподіл суміжних понять – семантичних одиниць аналізу дав змогу визначити низку ознак та їх взаємозв'язків, характерних для самостійної та несамостійної особистості. Семантичними одиницями контент-аналізу слугували висловлювання, що описували специфічні процеси, стани, риси, властивості самостійної/несамостійної особистості. Ці семантичні одиниці дали змогу розкрити

особливості ціннісно-сміслової сфери особистості, тобто таку її динамічну та функціональну систему, що формує смисли, цілі життєдіяльності і регулює способи їх досягнення.

Процедура підрахунку ціннісно-сміслових одиниць відбувалася шляхом класифікації виділених текстових сполучень і кількісної оцінки смислових категорій. Квантифікаційна обробка текстового матеріалу дала змогу визначити і узагальнити еквівалентні категорії, перевести їх у кількісні показники, що використовувались у подальшому емпіричному дослідженні для систематизації й інтерпретації одержаних результатів. Для обробки та інтерпретації результатів було побудовано категоріально-класифікаційну матрицю, а також створено узагальнюючі таблиці даних, що відображали ранг смислових корелятив у варіаційному ряді, кількість виборів цих корелятив респондентами та їх відсоткову частку.

Експериментальна вибірка складала 117 досліджуваних – студентів факультету психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова віком від 16 до 27 років. Загальна кількість опрацьованих елементів, сформованих на основі одержаних відповідей опитуваних і підданих усебічному аналізу, становила 965 семантичних одиниць.

Результати та дискусії

У результаті проведеного емпіричного дослідження сегментовано і виокремлено тотожні поняття, еквівалентні поняттю «самостійність» особистості. З цією метою було проаналізовано 186 відповідей респондентів. Так, серед найбільш уживаних у відповідях респондентів смислових корелятивів поняття «самостійність», виявлено такий його семантичний еквівалент як *«уміння/здатність ухвалювати та виконувати рішення самому»* – вміння приймати і реалізовувати правильні для себе рішення, коли, наприклад, за висловлюваннями респондентів, «твої дії чи думки, повністю належать тобі, і ти самостійно приймаєш ті чи інші рішення». Цей семантичний конструкт виявлено у 22,05% відповідей респондентів, висловлених під час опитування, і посідає перше рангове місце. На другому ранговому місці – *«незалежність»* або здатність володіти своїм життям; можливість бути незалежним від інших; мати власне бачення щодо свого життя; приміром, це «коли твої дії чи думки, повністю належать тобі, і ти самостійно приймаєш ті чи інші рішення», що складає 20,44% серед усіх відповідей респондентів.

На третьому місці у варіативному ряду – *«відповідальність»* – здатність відповідати за всі свої дії самому або, приміром, «коли ти сам відповідаєш за свої вчинки і можеш взяти на себе відповідальність за той чи інший вчинок»; відповідальність особистості за саму себе; вміння брати на себе відповідальність за себе – 18,81% відповідей. На четвертому ранговому місці серед смислових корелятивів поняття «самостійності» – *«уміння/здатність вирішувати проблеми»*, що виявляється у спроможності вирішувати проблеми самому, здатності забезпечити власні потреби самостійно, покладатися на себе у вирішенні проблем. Даний корелятив був зафіксований у 8,60% відповідей респондентів. Водночас п'ятий ранг посідає такий семантичний еквівалент самостійності особистості, як *«здатність/можливість дбати про себе, забезпечувати себе»* (6,45% відповідей). Його сутність полягає у спроможності особистості до повного забезпечення власних потреб своїми силами; здатності прожити самостійно; забезпечення себе без допомоги інших; вміннях потурбуватися про себе самому.

Серед інших смислових одиниць, що дають змогу описати семантичний простір, дотичний до розкриття поняття «самостійність» особистості визначено такі як: *«уміння/здатність здійснювати дії самому»* – вміння діяти самостійно без сторонньої допомоги; діяти незалежно від думки інших (5,37%); *«самореалізація»* – вміння власними силами реалізуватися у суспільстві та мати свої погляди на будь-яку ситуацію; мати

можливість втілювати в життя свої ідеї, незважаючи на думку інших (4,83%); «свобода вибору» – можливість вибору самостійних вчинків; усвідомлення відповідальності за власні дії, на основі власного вибору; здатність робити вибір і діяти, незалежно від поглядів інших (4,30%).

Окрім того, слід зазначити про наявність у семантичному просторі особистості ще й таких ціннісно-сміслових корелятів самостійності, а саме «цілеспрямованість» – здатність самому ставити цілі та виконувати їх самостійно; ставити собі цілі і досягати їх самому; прагнення до поставленої мети, підпорядкованість їй дій і думок – 2,69% відповідей респондентів; «самоконтроль» – уміння самому контролювати себе, свої дії, поведінку (2,15%); «упевненість в собі» – усвідомлення своїх можливостей, переконання у правильності своїх дій – 1,61% відповідей; «дорослість» – відсутність інфантильності, наявність дорослих поглядів на життя, змужнілість (1,08%); «спокій» – уміння володіти собою, витримка, урівноваженість (0,54%); «вміння визнавати і виправляти помилки» – вважати можливим і нормальним робити та виправляти помилки, відверто їх визнавати (0,54%); «вміння оцінювати ситуацію» – робити адекватні висновки про перебіг ситуації, уміння визначати її суть, характер і значення – 0,54% відповідей респондентів.

Для більш повного розуміння смислу поняття «самостійність» особистості, проаналізовано її протилежний полюс – «несамостійність». З цією метою було піддано аналізу 164 відповіді респондентів. Серед основних смислових корелятів поняття «несамостійність» визначається «залежність» особистості від когось/чогось під час прийняття рішень і вирішення нею своїх проблем; виконання особою волі, бажань інших; знаходження під впливом думок і поглядів сторонніх осіб; залежність від допомоги інших осіб – перше рангове місце або 28,05% відповідей респондентів. На другому ранговому місці виявлено такий семантичний конструкт як «неможливість ухвалювати рішення самому», коли, за висловлюванням респондентів 17,07% опитаних, за людину все вирішують інші і в неї немає права висловлювати свої думки, немає змоги приймати рішення, діяти, здійснювати вчинки самостійно.

Третє рангове місце займає «безпорадність» (14,63%) або неможливість подбати про себе без сторонньої допомоги. У таких респондентів відмічається відсутність навиків самостійного вирішення життєвих ситуацій, досить часто вони виявляють страх зробити щонебудь самостійно. Четверте рангове місце належить такому смислому кореляту, як «нездатність діяти самому». Серед 9,76% відповідей респондентів, які було віднесено до цього семантичного конструкту, визначено, приміром, такі: просити когось зробити за тебе те, що можна зробити самому; за тебе роблять і вирішують інші; людина не може зробити нічого без допомоги інших. На п'ятому ранговому місці (7,93%) – «безвідповідальність», що визначається респондентами як байдуже ставлення до своєї справи; неможливість взяти на себе відповідальність за своє життя; покладання відповідальності на когось, не виконання своїх обіцянок; перекладання відповідальності за власне життя на третю особу; нездатність брати на себе відповідальність за власні вчинки та рішення.

Серед інших ціннісно-сміслових корелятів несамостійності особистості відзначається «невпевненість», що характеризується досліджуваними як вагання, нерішучість у діях і вчинках; невпевненість у власних думках; страх зробити щось самому – 6,71% відповідей. До того ж зауважимо про наявність у загальному контенті таких смислових корелятів несамостійності, як «недостатній самоконтроль, переважання зовнішнього контролю». На думку респондентів, це виявляється коли рішення приймають замість тебе; коли люди беруться за справу та не доводять її до кінця, схильні до зовнішнього впливу, некритично

сприймають поради інших. За уявленнями 6,09% респондентів такі якості властиві особистості, яка не контролює себе або потребує порад з боку інших щодо вирішення певної проблеми чи здійснення якоїсь дії; думки та дії такої людини належать іншим особам.

Доповнюють семантичний простір поняття несамотійності особистості такі смислові одиниці, як: *«нездатність робити вибір»* як неспроможність зробити вибір або відсутність вибору для здійснення самостійних вчинків – 3,66%; *«слабкість, інфантилізм»* як характеристика несформованої особистості чи неможливість подбати про себе – 2,44%; *«нездатність дбати про себе, забезпечувати себе»*, що розкривається через залежність від матеріального становища інших, потреба у всебічній допомозі – 2,44%; *«некритичне сприйняття інших»* (0,61%) – некритичне сприйняття думок і порад інших; *«безініціативність, байдужість»* – нездатність діяти за внутрішнім спонуканням, апатичне ставлення до своєї справи – 0,61% .

Судження про самостійність особистості розкрито також на підставі результатів аналізу міркувань опитуваних з приводу того, що означає «Бути самостійною людиною» або «Бути несамотійною людиною». Одержані дані було сегментовано та виокремлено тотожні поняття – смислові кореляти, що відповідають такому семантичному конструкту, як «Бути самостійною людиною». У такий спосіб проаналізовано 181 відповідь респондентів.

Серед смислових корелятів семантичного конструкту «Бути самостійною людиною» найбільш широке застосування – перше рангове місце – має *«відповідальність»*. Як зазначено у відповідях респондентів, це здатність особистості нести відповідальність за своє життя та його наповнення, не перекладаючи відповідальність на інших; самому відповідати за всі свої вчинки та за наслідки зробленого вибору – 22,09% відповідей респондентів. Друге рангове місце серед еквівалентів семантичного конструкту «Бути самостійною людиною» посідає *«уміння/здатність ухвалювати рішення»* (17,68%) – уміння приймати рішення самому, а не іншими особами; приймати власні рішення, від яких залежить твоє життя; приймати рішення, які позитивно вплинуть на тебе; приймати власні рішення і досягати поставленої мети; приймати розумні рішення без зайвого втручання інших. На третьому ранговому місці – *«незалежність»* особистості, що характеризується респондентами як уміння існувати без опіки з боку інших; бути незалежним від сторонніх; знати, що ти незалежний; не залежати ні в чому, ні від кого, ні у прийнятті рішень, ні в свободі дій; мати незалежну від інших думку; бути залежним лише від себе – 14,37% відповідей.

«Уміння/здатність вирішувати проблеми», як еквівалент семантичного конструкту «Бути самостійною людиною» посідає четверте рангове місце – 12,71% відповідей респондентів. За уявленнями досліджуваних його сутність виявляється у вміннях вирішувати питання, спираючись на власні сили, незважаючи на чужу думку; розв'язувати свої проблеми власними силами; здатність вирішувати та діяти самому. П'яте місце (10,49%) займає *«здатність/можливість дбати про себе, забезпечувати себе»*, зміст якого розкривається в умінні будувати своє життя самому, думати наперед як забезпечити своє буття; робити те, що за тебе робили батьки в твоєму дитинстві; існувати без чужої опіки; повністю забезпечувати всім необхідним у житті; вміти визначати свої потреби і задовольняти їх; вміти доглядати не тільки за собою, але й за найближчим оточенням.

Окрім того, серед основних семантичних корелятів визначається *«самореалізація»*, як реалізація особистістю свого потенціалу. На думку 7,19% досліджуваних, межі досконалості людини не існує, тому що людина навчається все своє життя; має свій світогляд і погляди. Така людина уміє аналізувати свої дії; володіє стійким характером; обирає для себе правильний шлях, а також виступає окремою особистістю і має власне життя, роботу, хобі,

захоплення; знає чого вона хоче від себе; творить своє життя власноруч. З поміж основних ціннісно-смыслових корелятів семантичного конструкту «Бути самостійною людиною» слід також зазначити «*упевненість в собі*», що, за уявленнями 6,08% досліджуваних, означає бути впевненим у своїх рішеннях; робити так, як вважаєш за потрібне; мати внутрішню впевненість у власних діях; впевнено оцінювати себе як особистість.

Також, серед іншого можна виокремити «*цілеспрямованість*» особистості. На думку 2,77% опитаних це – вміння ставити цілі і їх досягати власними способами і можливостями; здатність самому ставити свої цілі й самому їх досягати. До того ж, у 2,20% респондентів визначається «*свобода вибору*» як можливість здійснення та врахування наслідків вільного вибору; важливість самостійного прийняття рішення й свободи дій; відсутність втручання у свій вибір.

Важливими для розуміння семантичного конструкту «Бути самостійною людиною» є такі ціннісно-смыслові кореляти, як: «*самоконтроль*» – уміння контролювати свою поведінку самому, контролювати та планувати своє життя, не бути контрольованим з боку інших – 2,20% відповідей респондентів; «*вміння визнавати і виправляти помилки*», що розуміється 1,66% респондентів як схильність приймати, визнавати свої помилки та робити висновки, не боятися помилок при виконанні складних завдань; «*вміння оцінювати ситуацію*» – вміння оцінювати позитивні та негативні сторони ситуації (0,56%).

Подальший аналіз даних емпіричного дослідження дав змогу з'ясувати основні смыслові кореляти семантичного конструкту «Бути несамотійною людиною». З цією метою було піддано аналізу 186 відповідей респондентів на поставлене під час опитування запитання.

До особливостей семантичної структури конструкту «Бути несамотійною людиною» відносимо домінування таких складових загального контенту, як: «*безпорадність*» (перше рангове місце) – неспроможність своїми силами впоратись з труднощами, відчуття постійної потреби в допомозі, підтримці, безпомічність; намагання не думати ні про що, покладатися на інших; не відмовляти від постійної допомоги; мати постійну потребу в порадах чи настановах; покладатися на когось; не знати як допомогти собі; незмога жити, покладаючись на себе – 23,66% відповідей опитуваних. На другому місці – «*залежність*» – схильність покладатися на інших, залежати від думки оточуючих; жити так, як тобі скажуть; знаходитись під впливом інших; залежати від когось, слідувати, підпорядковуватися діям, думкам і рішенням інших – 18,28% відповідей досліджуваних. На третьому місці серед основних ціннісно-смыслових корелятів «*нездатність ухвалювати рішення самому*» (10,76% відповідей респондентів) – жити думками та рішеннями інших; намагання вирішити свої проблеми за допомогою інших; невміння вирішувати питання без допомоги інших; нездатність приймати рішення самотужки; потребувати допомоги у прийнятті рішень, вирішенні проблем; жити рішеннями інших.

Четверте місце серед досліджуваного контенту посідає конструкт «*нездатність діяти самому*» – роботи все що тобі скажуть, не прислуховуючись до себе; чекати на допомогу інших, при цьому нічого не робити; неможливість виконання певного завдання, коли твої проблеми, як правило, розв'язує хтось другий; перекладати справи на інших – 10,22% відповідей опитуваних. П'яте місце займає «*невпевненість*» – 9,14% відповідей, що означає вагатися у всьому; виявляти нерішучість; невміння бути впевненим в своїх силах; невіра у своїх сили та навички; нерішучість, викликана недостатньою кількістю знань або досвіду; невміння жити, покладаючись на себе.

До того ж визначено і проаналізовано такі ціннісно-смыслові кореляти семантичного конструкту «Бути несамотійною людиною», як «*безініціативність, байдужість*» –

пасивність у будь-яких діях; небажання планувати свої дії; не замислюватися над тим як жити далі; не думати ні про що; бездіяльність; відсутність власних поглядів; не ставити собі цілі і не досягати їх; відмовлятися від своїх цілей – 8,07% відповідей респондентів. «Безвідповідальність» (7,53%) – намагання перекладати відповідальність на інших; безвідповідальність за свої вчинки; не відповідати за власне життя і вчинки; перекладати справи на інших; не виконувати свої обов’язки та не брати відповідальність за самого себе; боязкість брати відповідальність на себе. «Нездатність дбати про себе, забезпечувати себе» виявляється у невмінні забезпечити себе, нездатності заробляти; сподіваннях в фінансовому плані на іншу людину; відсутності змоги забезпечувати себе; житті за рахунок батьків – 4,30% відповідей опитуваних. «Недостатній самоконтроль/зовнішній контроль» – батьки контролюють де тобі навчатись, в чому ти підеш на навчання і чи зможеш ти виконати ту чи іншу роботу; діяти під впливом зовнішніх чинників; боятися зробити щось в житті без контролю певних людей (батьків); знаходитися під контролем, під впливом чужої волі – 3,22% відповідей респондентів. «Слабкість, інфантилізм» – дитяче бачення світу, лінощі, небажання самовдосконалюватися; невміння сприймати себе як особистість; небажання працювати над собою – 2,68% відповідей досліджуваних. «Некритичне сприйняття інших» – невміння розрізняти власну і нав’язану думку; необґрунтоване знаходження під впливом інших; неаргументоване намагання покладатися на досвід інших – 1,61% відповідей респондентів. «Нездатність робити вибір» – керуватися вибором, зробленим кимось іншим – 0,53% відповідей.

Аналіз і узагальнення результатів, одержаних в ході вивчення ціннісно-сміслових корелятивів *самостійності* особистості в юнацькому віці, дав змогу дійти висновків про те, що їхню семантичну структуру складають такі компоненти, як: (1) «відповідальність», (2) «уміння/здатність ухвалювати рішення самому», (3) незалежність, (4) уміння/здатність вирішувати проблеми, (5) здатність/можливість дбати про себе, забезпечувати себе, (6) уміння/здатність здійснювати дії самому, (7) самореалізація, (8) свобода вибору, (9) самоконтроль, (10) упевненість в собі, (11) цілеспрямованість, (12) вміння визнавати й виправляти помилки, (13) дорослість, (14) вміння оцінювати ситуацію, (15) спокій (рис. 1).

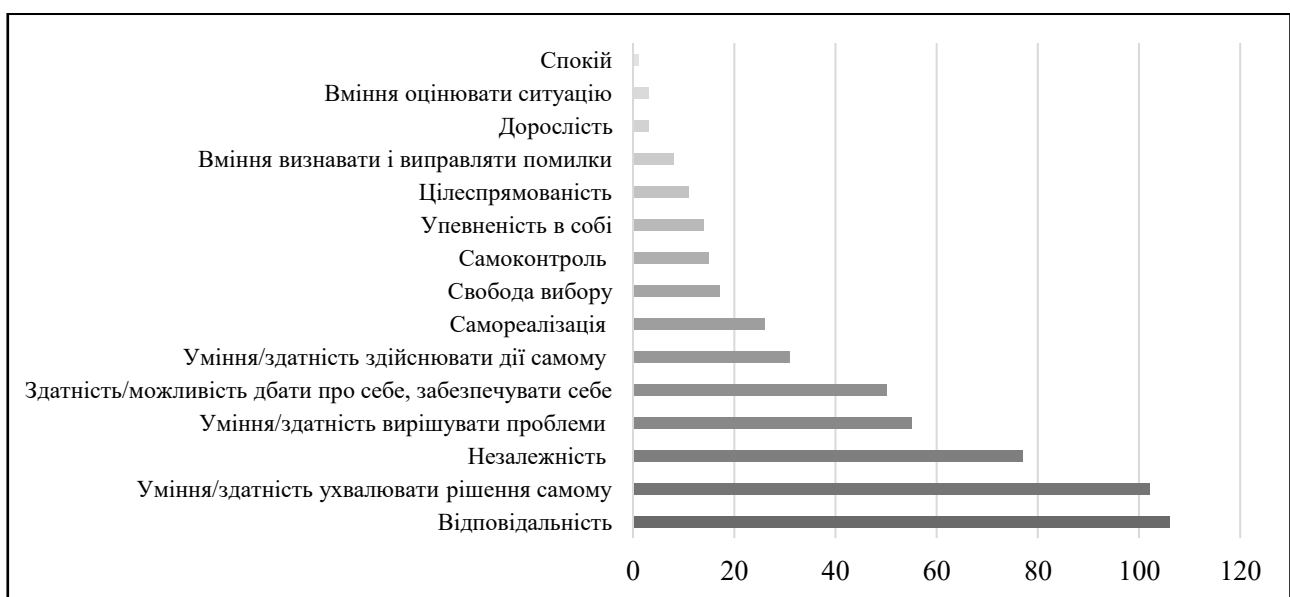


Рис. 1. Ціннісно-сміслові кореляти *самостійності* особистості в юнацькому віці (кількісні результати подано у змістових одиницях аналізу)

Аналіз і узагальнення результатів емпіричного дослідження ціннісно-сміслових корелятів *несамостійності* особистості в юнацькому віці дає змогу стверджувати про наявність у їхній семантичній структурі таких змістових категорій, як: (1) залежність, (2) безпорадність, (3) неможливість ухвалювати рішення самому, (4) нездатність діяти самому, (5) невпевненість, (6) безвідповідальність, (7) нездатність дбати про себе, забезпечувати себе, (8) недостатній самоконтроль або зовнішній контроль, (9) безініціативність, байдужість, (10) слабкість, інфантилізм, (11) нездатність робити вибір, (12) некритичне сприйняття інших (див. рис. 2).

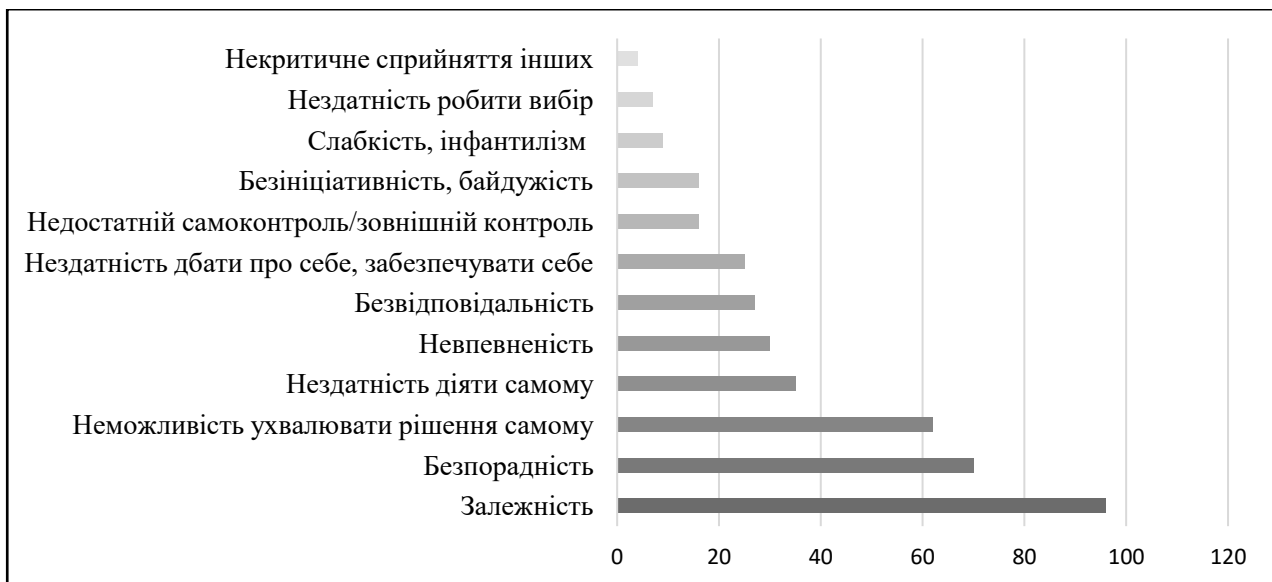


Рис. 2. Ціннісно-сміслові кореляти *несамостійності* особистості в юнацькому віці (кількісні результати подано у змістових одиницях аналізу)

Висновки

За результатами проведеного емпіричного дослідження визначено індивідуальні судження респондентів щодо самостійності й несамотійності особистості. На підставі результатів контент-аналізу відповідей досліджуваних визначено важливі характеристики самостійності/несамостійності особистості. Виявлено специфічні семантичні одиниці аналізу, що являють собою ціннісно-сміслові кореляти самостійності та несамотійності особистості в юнацькому віці. Завдяки цьому кількісний розподіл суміжних понять ціннісно-сміслових корелятів дав змогу виділити низку ознак та їх взаємозв'язків, характерних для самостійної й несамотійної особистості.

Семантичними одиницями контент-аналізу слугували висловлювання респондентів, що визначали специфічні процеси, стани, риси, властивості самостійної/несамостійної особистості. Ці семантичні одиниці розкрили особливості ціннісно-сміслові сфери особистості, тобто таку її динамічну та функціональну систему, що формує смисли, цілі життєдіяльності й регулює способи їх досягнення.

Встановлено, що ціннісно-сміслову структуру *самостійності* особистості в юнацькому віці складають такі смислові категорії, як: 1) відповідальність, (2) уміння/здатність ухвалювати рішення самому, (3) незалежність, (4) уміння/здатність вирішувати проблеми, (5) здатність/можливість дбати про себе, забезпечувати себе, (6) уміння/здатність здійснювати дії самому, (7) самореалізація, (8) свобода вибору, (9) самоконтроль, (10) упевненість в собі,

(11) цілеспрямованість, (12) вміння визнавати й виправляти помилки, (13) дорослість, (14) вміння оцінювати ситуацію, (15) спокій.

На відміну від цього ціннісно-сміслової структура *несамостійності* особистості в юнацькому поєднує такі змістові категорії, як: (1) залежність, (2) безпорадність, (3) неможливість ухвалювати рішення самому, (4) нездатність діяти самому, (5) невпевненість, (6) безвідповідальність, (7) нездатність дбати про себе, забезпечувати себе, (8) недостатній самоконтроль або зовнішній контроль, (9) безініціативність, байдужість, (10) слабкість, інфантилізм, (11) нездатність робити вибір, (12) некритичне сприйняття інших.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні самостійності особистості як провідного чинника здійснення життєвого вибору в юнацькому віці.

Література

1. Волошина, В. (2015). *Психологічні технології підготовки майбутніх психологів*. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД».
2. Долинська, Л.В., & Пенькова, О.І. (2016). Самореалізація особистості як соціально-психологічний феномен. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 3(48), 18–25.
3. Павлюк, М. (2018). *Теорія і практика розвитку самостійності майбутнього фахівця*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
4. Титаренко, Т.М. (Ред.). (2005). *Особистісний вибір: психологія відчаю та надії* (Монографія). Київ : Міленіум.
5. Широка, А. (2019). Спроба інтеграції концепції сепарації-індивідуації у вітчизняну психологію. *Проблеми сучасної психології*, 21, 770–781. Режим доступу: <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/159691>

References

1. Voloshyna, V. (2015). *Psykhologichni tekhnologii pidhotovky maibutnikh psykhologiv* [Psychological technologies of training future psychologists]. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD» [in Ukrainian].
2. Dolynska, L.V., & Penkova, O.I. (2016). Samorealizatsiia osobystosti yak sotsialno-psykhologichnyi fenomen [Self-realization of the individual as a socio-psychological phenomenon]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 12. Psykhologichni nauky – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences*, 3(48), 18–25 [in Ukrainian].
3. Pavliuk, M. (2018). *Teoriia i praktyka rozvytku samostiinosti maibutnoho fakhivtsia* [Theory and practice of developing the self-dependence of the future specialist]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
4. Tytarenko, T.M. (Ed.). (2005). *Osobystisnyi vybir: psykhologhiia vidchayu ta nadii* [Personal Choice: The Psychology of Despair and Hope]. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].
5. Shyroka, A. (2019). Sproba intehratsii kontseptsii separatsii-indyviduatsii u vitchyznianu psykhologhiu [An attempt to integrate the concept of separation-individuation into domestic psychology]. *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of modern psychology*, 21, 770–781. Retrieved from <http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/159691> [in Ukrainian].

STUDYING VALUE AND SEMANTIC CORRELATES OF PERSONALITY INDEPENDENCE IN ADOLESCENT AGE

Julia Bakka

Lecturer of the Department of Practical Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

ulia2852@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2300-9326>

Abstract

Objective. The article is dedicated to studying value-semantic correlates of personality independence in youth. *Research methods:* the author's method "Judgment of Independence" is applied. With the help of this technique and based on the results of the content analysis of the answers of the researched, important characteristics of independence/non-independence of the personality of youth age were determined. Identified semantic units equivalent to the concepts of "independence" and "non-independence" of personality in youthful age. The procedure for carrying out the task was to obtain from the participants under research an unlimited number of definitions describing the concept of "independence/non-independence" of an individual. *Results.* Several signs characteristic of an independent and non-independent personality have been defined. The peculiarities of the value-semantic sphere of the personality, i.e. its dynamic and functional system, which forms meanings, life goals and regulates ways of achieving them, are revealed. *Conclusions.* It has been established that the value-semantic structure of individual independence in youth consists of such semantic categories as: (1) responsibility, (2) skill/ability to make decisions on your own, (3) independence, (4) skill/ability to solve problems, (5) ability to provide for oneself, (6) ability to perform actions oneself, (7) self-realization, (8) freedom of choice, (9) self-control, (10) self-confidence, (11) purposefulness, (12) the ability to admit and correct mistakes, (13) maturity, (14) the ability to assess the situation, (15) calmness. In contrast to this, the value-semantic structure of the individual's lack of independence in youth combines such content categories as: (1) dependence, (2) helplessness, (3) inability to make decisions on your own, (4) inability to act, on your own (5) insecurity, (6) irresponsibility, (7) inability to take care of oneself, provide for oneself, (8) insufficient self-control or external control, (9) lack of initiative, indifference, (10) infantilism, (11) inability to make a choice, (12) uncritical perception of others.

Keywords: independence, non-independence, youth personality, value-meaning sphere of personality, value-meaning correlates of independence.

Подано 15.09.2022

Рекомендовано до друку 23.09.2022

УДК 159.955:373.3.015.3

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.19\(64\).02](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.19(64).02)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Людмила Лупійко

кандидат психологічних наук, доцент кафедри
теоретичної та консультативної психології

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

l.v.lupiiko@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-2060-6136>

Ольга Закаблуківська

аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології

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

o.o.zakablukovska@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8553-2086>

Анотація

У статті здійснено теоретичний аналіз досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених щодо розвитку мислення та мисленнєвих операцій, а також зосереджено увагу на особливостях їх формування в особистості. На сьогоднішній день існує багато досліджень зазначеного процесу, його видів, форм та операцій. Але важливо усвідомлювати, що соціальні, економічні, політичні чи культурні зміни у суспільстві передбачають зміни у формуванні та розвитку особистості, у активності її пізнавальних процесів, а, отже, постає необхідність їх теоретичного вивчення та емпіричного дослідження. У статті презентовано огляд сучасних досліджень процесу мислення та особливостей його розвитку у молодших школярів. Зосереджено увагу на особливостях розвитку їх мисленнєвих операцій, які відіграють важливу роль в інтелектуальній діяльності учнів. Разом з тим, обґрунтовано важливість та необхідність розвитку пізнавальних процесів сучасних молодших школярів. Учні молодшого шкільного віку вчаться аналізувати інформацію, знаходити серед різних частин і властивостей предметів головне. Поступово аналіз пов'язується з синтезом, таким чином, підвищується рівень аналітико-синтетичної діяльності, що означає поступове заглиблення в суть предмета або явища, вивчення усіх його сторін та властивостей і об'єднання їх для подальшого пізнання. Також важливим компонентом мислительної діяльності учнів є абстрагування, яке пов'язане з узагальненням і формуванням понять. У процесі навчальної діяльності поступово вдосконалюються способи узагальнення та змінюються його результати. Завдяки класифікації учні вчаться здійснювати пошук спільних чи істотних ознак для певної групи. Поступово буде розвиватися вміння систематизувати та об'єднувати предмети чи об'єкти у групи. Зазначено, що розвиток мисленнєвих операцій сприяє розвитку інтелектуальної активності школярів, продуктивній навчальній діяльності, а також позитивному загальному розвитку. Також наголошено, що розвивати мислення потрібно з молодшого віку, оскільки саме в цьому віці зростає роль мислення у діяльності молодших школярів, змінюються його різновиди та основні властивості.

Ключові слова: пізнавальний процес, мислення, мисленнєві операції, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація, когнітивний розвиток, молодший шкільний вік.

Вступ

Сучасні зміни у суспільстві впливають на розвиток особистості та передбачають необхідність пристосування до нових умов життя, які, в свою чергу, вимагають від особистості вміння швидко і продуктивно мислити та приймати важливі рішення. Іноді підходити до вирішення питань потрібно творчо, іноді – критично. Це залежить від рівня інтелектуального розвитку особистості, а для цього важливим є розвиток її пізнавальних процесів. Завдяки розвитку цих процесів відбувається тісний взаємозв'язок логічного та чуттєвого пізнання. Реалізація чуттєвої форми пізнання відбувається через відчуття, сприймання, уявлення. Завдяки цьому отримуємо відомості про конкретні явища, процеси та об'єкти оточуючого світу. Логічна ж форма пізнання базується на судженнях, поняттях і висновках, на основі яких та завдяки мисленневому процесу відображається буття в його зв'язках і відносинах.

Не всі явища доступні безпосередньому чуттєвому сприйманню. Наприклад, людина, хоч і сприймає сонячне світло, як безбарвне та прозоре сійво, але знає, що кожен промінь розпадається на кольори. Таке пізнання, яке називають мисленням, можливе лише опосередкованим шляхом. Мислення відображає опосередковану та узагальнену дійсність в її істотних зв'язках та відносинах між предметами і явищами навколишнього світу. Опрацювання власного досвіду та досвіду поколінь – це узагальнене відображення дійсності. У тих випадках, коли процес пізнання є неможливим через аналізатори і певні умови, або є нерациональним, людина використовує опосередковане пізнання.

Мислення є складним пізнавальним психічним процесом, що породжує нові знання, активну форму творчого відображення та перетворення людиною дійсності. Вчені розглядають різні види та операції мислення, які відіграють важливу роль у розвитку особистості та змінюються з роками.

Перш за все, процес мислення ґрунтується на знаннях, які має особистість (Лисянська, 2014). Також у багатьох наукових дослідженнях, мислення обґрунтовується як таке, що застосовується у практичній діяльності людини, пов'язане з вирішенням глобальних проблем. Зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки у природі, суспільному житті, діяльності, закономірності матеріального світу та психіки людей можливо за допомогою мисленневих операцій, які мають важливе значення для розвитку особистості та змінюються і удосконалюються завдяки набуттю знань і досвіду. Важливо знати і розуміти, що кожен віковий період має свої специфічні особливості розвитку, і врахування їх у процесі навчальної діяльності сприятиме гармонійному повноцінному розвитку особистості.

Мета дослідження полягає в аналізі наукових джерел щодо розвитку мисленневих операцій молодших школярів, враховуючи особливості змін у суспільстві та можливості використання різних засобів у процесі навчання. **Завдання:** 1). здійснити теоретичний аналіз мислення як пізнавального процесу та мисленневих процесів; 2). на основі сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень визначити особливості їх розвитку у молодших школярів.

Методи дослідження

Для проведення теоретичного дослідження нами були використані наступні методи: аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, систематизація, осмислення та узагальнення даних.

Результати та дискусії

Мисленнева діяльність людини може здійснюватися різними способами. Це залежить від стилю розумової діяльності особистості та доступності для неї змісту завдання. Найбільш неефективною є мисленнева діяльність, яка базується на пробах і помилках. Такий стиль

діяльності найчастіше не має чітко сформованої мети, завдання та алгоритму перевірки різних гіпотез. Акумуляція досвіду при такій мисленнєвій діяльності відсутня.

Людина вдається до розумових операцій для того, щоб встановити відносини та взаємозв'язки між явищами і предметами під час формування суджень, понять та умовиводів. Виділяють такі основні мисленнєві операції, як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація, систематизація. Завдяки аналізу відбувається мисленнєвий розподіл цілого на частини чи якості. Протилежною мисленнєвою операцією є синтез – мисленнєве об'єднання окремих частин в ціле. Завдяки аналітико-синтетичній діяльності мозку відбувається детальне вивчення сутності предметів та явищ, різносторонньо пізнаються властивості та об'єднуються їх для подальшого пізнання.

Здійснюючи пошук схожих та відмінних якостей між предметами та явищами, ми вдаємось до порівняння. Узагальнення – мисленнєве об'єднання предметів чи явищ за їхніми істотними ознаками, спільними для певних груп. Абстрагування – виділення певних ознак і відволікання від інших. Завдяки класифікації можемо здійснити пошук істотних ознак, зв'язків для певної групи. А систематизація спрямована на виділення істотних та загальних ознак з подальшим поділом предметів чи явищ на групи, класи. Зазначені вище операції є різними гранями процесу мислення.

Можемо стверджувати, що процес мислення здійснюється постійно під впливом суспільно-історичних умов. Вчені застосовують різні способи та методи вивчення цього процесу. Відповідно, на основі отриманих результатів формують нові теорії пізнання.

Природне та соціальне становище людини завжди змінюється, відповідно, розумова діяльність людини також підлягає змінам. Саме з цієї причини маємо постійно знаходити відповіді на питання, як відбувається процес мислення особистості в сучасному світі, завдяки яким засобам можна дослідити та покращити мисленнєву діяльність у швидко змінюваній реальності життя кожного з нас.

Діти різного віку не є виключенням, у них з кожним віковим періодом змінюються види мислення та розвиваються мисленнєві операції.

Розвиток мислення дітей молодшого шкільного віку має свої характерні особливості, які досліджувались багатьма зарубіжними (Parker, Thomsen, Berry та ін., 2022) та вітчизняними (Латиш, 2019; Лисянська, 2014; Моляко, 2011; Третяк, 2017) вченими. Дослідження мислення молодших школярів здійснювалось з урахуванням взаємозв'язку із проблемами шкільного навчання дітей, психічного розвитку на цьому віковому етапі та паралельному розвитку інших психічних функцій. Адже мислення молодшого школяра змінюється в процесі провідної діяльності – навчальної. Змінам підлягає і розвиток мисленнєвих операцій.

Вченими розглядається питання розвитку мислення молодших школярів як в умовах традиційного навчання (Г. Балл, В. Волошина, Т. Лисянська, С. Максименко, О. Скрипченко, Ю. Швалб та ін.), так й інтегрованого (М. Іванчук, В. Ільченко, В. Моляко, В. Моргун, Т. Яновська та ін.). Останнє є актуальним та потребує детального вивчення у наших подальших наукових дослідженнях.

Розвиток мислення учнів молодшого шкільного віку виявляється у здатності усвідомлювати й розв'язувати більш складніші практичні та пізнавальні задачі. При розв'язанні завдань діти мають вміння виконувати потрібні дії та операції, виражати їх результати у міркуваннях, судженнях, поняттях і умовиводах.

Учні молодшого шкільного віку під час вирішення поставлених завдань переважно використовують образно-мовний та практично-дійовий аналіз. При комплексному аналізі засвоєння дітьми знань є більш повним та глибоким. Такий спосіб дозволяє учням розглянути

майже всі частини та властивості досліджуваного предмета або явища, тобто діти перераховують у певній послідовності відокремлені частини або властивості предмета чи явища без взаємозв'язку між ними.

Відзначимо, що операція *аналізу* для дітей молодшого шкільного віку є більш простим розумовим процесом. Аналіз розвивається значно швидше, ніж синтез. Зазначимо, що операції аналізу та синтезу тісно пов'язані між собою, вони відбуваються в єдності. Чим глибше відбувається процес аналізу, тим повнішим є *синтез*. Це означає, що діти на основі уявлень здатні синтезувати предмети та явища. Однак з цією задачею вони справляються лише тоді, коли явища та предмети їм добре знайомі.

Іншим видом мисленневих операцій молодших школярів є *порівняння*, воно також має свої характерні особливості. Під час порівняння дітям легше вдається знаходити відмінності між предметами або явищами, але поступово вони навчаються знаходити й подібність.

Розвиток *абстрагування* в молодших школярів здійснюється під час того, коли діти починають виділяти суттєві та загальні ознаки, відношення і зв'язки предметів та явищ. Для розвитку абстрагування також важливо навчитися розрізняти несуттєві ознаки та зв'язки цих явищ або предметів.

Не менш важливою мисленневою операцією є *узагальнення*. Особливістю узагальнення молодшого школяра є те, що учень користується лише тими суттєвими ознаками, які йому відомі або ним створені. У період дитинства відбувається перехід від чуттєвого до понятійно-образного пізнання. З часом встановлюється взаємозв'язок конкретного із загальним та навпаки, загального з конкретним. Узагальнення розвивається від широкого до більш диференційованого розуміння. Наприклад, спочатку діти узагальнюють в одну групу тварин за назвами, а потім – за видами.

Умовою успішного розвитку в учнів молодшого шкільного віку мисленневих операцій є впровадження спеціальних завдань, спрямованих на формування у них умінь групувати, узагальнювати, класифікувати об'єкти. Розвиток мисленневих операцій є основою для розвитку конкретизації, застосування результатів узагальнення в нових пізнавальних і практичних ситуаціях.

У дітей молодшого шкільного віку велике значення у розвитку мисленневих операцій має процес збагачення та отримання досвіду, розвиток мовлення, а також різноманітна самостійна діяльність, зокрема, малювання, ігрова діяльність, проведення конкурсів тощо.

Досить часто вчені (Латиш, 2019) визначають молодший шкільний вік як такий, що має особливе значення для розвитку мислення дітей. Оскільки саме в цьому віковому періоді змінюються різновиди мислення та їх основні властивості. Загалом, з початком навчання у школі, мислення стає визначальним процесом в інтелектуальній діяльності учнів. Також у цьому віці, завдяки індивідуальним відмінностям у мисленні, можна помітити, що одні учні легко засвоюють теоретичний матеріал та оперують ним, інші – виконують практичні дії чи вправи, а ще є категорія учнів, у яких яскраво проявляється творче мислення. До того ж відомо, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку уяви та фантазії.

На думку Т.М. Третяк, розвиток мислення молодших школярів має важливе значення для їх інтелектуальної діяльності. Мислення тісно пов'язане з іншими психічними процесами (сприйманням, пам'яттю, уявою), які складають основу розумового розвитку особистості. Але головну роль в успішному засвоєнні знань відіграє мислення. Завдяки цьому процесу, здійснюється систематизація інформації з різних сфер діяльності людини. Зокрема, узагальнюються знання про зовнішній і внутрішній світ людини, фізичні явища та події

навколишньої дійсності. Вчена, аналізуючи види та операції мислення, зазначає, що їх важливо вивчати, враховуючи вікову динаміку розвитку особистості (Третяк, 2017).

Розвивати мислення молодших школярів можна різними засобами. Вчені R. Parker, B.S. Thomsen і E. Berry описують методику покращення мислення дітей під час навчального процесу за допомогою ігрової діяльності – навчання через гру. А також пояснюють, як можна розвивати когнітивні, соціальні, емоційні, творчі та фізичні навички через активну участь у навчанні, яке сприймається як радісне, значуще, соціально інтерактивне. Вчені пропонують використовувати навчання через гру в школі та узагальнюють основні результати міжнародних досліджень щодо його впливу (Parker, Thomsen & Berry, 2022).

Наукові роботи психологів часто фокусуються на питаннях, чи здатні діти міркувати про причинно-наслідкові зв'язки, що дозволяє їм створювати експерименти та перевіряти свої гіпотези. Так P.J. Dejonkhir, K.V. Kir і N. Mestdag зосередились на тому, як можна регулювати та покращувати процес мислення дітей під час організації та проведення наукових гуртків. Це стало можливим завдяки проведенню експериментів. Автори досліджували, якою мірою науковий гурток можна використовувати для розвитку наукового мислення молодших школярів з метою активного та самостійного навчання. При цьому, важлива роль у навчальному процесі відводиться педагогам (Dejonkhir, Kir & Mestdag, 2010).

Вчені R. Marcos, V. Fernandez, M. Gonzalez і J. Phillips-Silver встановили, що типові заняття у класі, такі як читання та письмо, у контексті розвиваючого навчання також можуть сприяти формуванню когнітивних навичок, зокрема, творчого мислення. Під час проведення своїх досліджень вчені заохочували учнів до активної участі, а також до аналізу та проектування різних літературних ресурсів, які б розвивали їх творче мислення. Результати засвідчили, що коли дітей заохочують ділитися своїми знаннями та навичками, набутими на основі їх власних інтересів, вони схильні брати участь у роботі більш ефективно, навіть покращуючи свої здібності та творчо мислити (Marcos, Fernandez, Gonzalez & Phillips-Silver, 2020).

Дослідники I. Klisene, A. Paskovske, G. Chizauskas, A. Augustine, B. Simonaitiene і R. Kubilyunas обґрунтовують вплив досягнень з математики на когнітивні, в тому числі і мисленнєві, здібності дітей у початковій школі. В учнів значно розвиваються математичні знання та навички, а також пізнавальні здібності під час навчання у початковій школі. Було створено діагностичний тест когнітивних здібностей (DTCA) з метою їх дослідження в учнів початкових класів. Завдання тесту було розподілено відповідно до когнітивної функції: систематичне дослідження, орієнтація у просторі, розпізнавання зображень, розпізнавання та розуміння взаємозв'язків, збір та обробка інформації, розробка алгоритмів, управління даними (класифікація) та побудова комбінацій (Klisene, Paskovske, Chizauskas, Augustine, Simonaitiene & Kubilyunas, 2022).

Окрім розумового розвитку для дітей молодшого шкільного віку важлива і фізична активність. Фізично активні діти мають більшу рухову компетентність і більш швидке дозрівання в порівнянні з їх малорухливими однолітками. У нещодавніх наукових роботах L. Petrigha, E. Thomas, F. Rizzo і M. Bellafiore було встановлено, що фізична активність у дитинстві також може сприяти когнітивному розвитку, а отже, покращувати успішність та якість мислення. Мета цього дослідження полягала в тому, щоб зрозуміти, чи можна завдяки фізичній активності на академічних заняттях покращити успішність молодших школярів. Було проведено систематичний огляд відповідно до рекомендацій PRISMA й доведено, що навчання через рух є ефективною, недорогою та приємною стратегією для навчання молодших школярів (Petrigha, Thomas, Rizzo & Bellafiore, 2022).

У дослідженні J. Reunamo і I. Ruokonen розглядалось питання впливу творчого мислення на соціальну поведінку дітей, наголошуючи, що важливо сприяти розвитку творчого мислення та установкам. Разом з тим, вчені з'ясували, як здібності до творчого мислення дітей пов'язані з їх соціальними орієнтаціями у повсякденних ситуаціях у фінській дошкільній освіті (ЕСЕС) та як виникають у дітей партиципативні орієнтації у відносинах з учителем та однолітками (Reunamo & Ruokonen, 2022).

Висновки

Провівши теоретичне дослідження, ми дійшли висновку, що розвиток мислення – це симбіоз аналітико-синтетичної, творчої та фізичної роботи. Важливо щоденно розвивати мислення, оскільки ми використовуємо його навички у процесі навчальної чи трудової діяльності та у побуті. Воно допомагає нам приймати правильні рішення, розуміти наслідки наших дій та вирішувати проблеми. Мислення – це специфічний процес відображення дійсності, використання концентрації та самоконтролю для вирішення проблем, постановки цілей та їх досягнення. Воно використовує інші важливі життєві навички, такі, як встановлення зав'язків, прийняття погляду та спілкування. Дуже важливо розвивати мислення дітей якомога раніше, тим самим допомагаючи освоїтись у суспільстві.

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових доробок надав можливість констатувати, що розвиток мисленнєвих операцій молодших школярів сприятиме їх інтелектуальному розвитку, продуктивній навчальній діяльності, а також позитивному загальному розвитку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей розвитку мисленнєвих операцій молодших школярів на інтегрованих заняттях в закладах позашкільної освіти, а також, на основі цього, обґрунтування та проведення емпіричного дослідження.

Література

1. Латиш, Н.М. (2019). Психологічні аспекти становлення творчого мислення учнів молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, XII(26), 148–157.
2. Лисянська, Т.М. (2013). Психологічне забезпечення розвитку когнітивних процесів учнів молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 41(65), 142–150. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/22815/Lysianska.pdf?sequence=1>
3. Лисянська, Т.М. (2014). Функції та структура знань у спрямованому мисленні. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2013 рік (4-6 лютого 2014 року)*. Укл. Г.І. Волинка, О.В. Уваркіна, О.П. Ємельянова, с. 143–145. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6906/Lisyanska.pdf?sequence=1>
4. Моляко, В.О. (2011). *Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях. Інший*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
5. Третяк, Т.М. (2017). Психологічні особливості мисленнєвої діяльності школярів. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, XII(23), 312–323.
6. Dejonkhir, P.J., Kir, K.V., & Mestdag, N (2010). Training the Scientific Thinking Circle in Pre- and Primary School Children. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220670903228595>
7. Klisene, I., Paskovske, A., Chizauskas, G., Augustine, A., Simonaitiene, B., & Kubilyunas, R. (2022). The Impact of Achievements in Mathematics on Cognitive Ability in Primary School. *Brain Sciences*, 12(6), 1–17. <https://doi.org/10.3390/brainsci12060736>

8. Piaget, J. (2015). *Language and thought of the child*. New York : The humanities press Inc. Режим доступу: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.188629>
9. Piaget, J. (2020). *The origins of intelligence in children*. New York : International Universities Press, Inc. Режим доступу: https://archive.org/details/originsofintelli0000jean_v5x4
10. Parker, R., Thomsen, B.S., & Berry, E. (2022). Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education. Sec. Teacher Education*, 7, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751801>
11. Petriñha, L., Thomas, E., Rizzo, F., & Bellafiore, M. (2022). Does Learning Through Movement Improve Academic Performance in Primary Schoolchildren? A Systematic Review. *Frontiers in Education. Sec. Children and Health*, 10, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582>
12. Reunamo, V.J., & Ruokonen, I. (2022). Children's creative thinking abilities and social orientations in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(6), 872–886. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813122>

References

1. Latysh, N.M. (2019). Psykholohichni aspekty stanovlennya tvorchoho myslennya uchniv molodshoho shkilnoho viku [Psychological aspects of the formation of creative thinking of students of primary school age]. *Aktualni problemy psykholohiyi. Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrainy – Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, XII(26), 148–157.
2. Lysyanska, T.M. (2013). Psykholohichne zabezpechennya rozvytku kohnityvnykh protsesiv uchniv molodshoho shkilnoho viku [Psychological support for the development of cognitive processes of students of primary school age]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova Serii 12. Psykholohichni nauky – Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University Series 12. Psychological Sciences*, 41(65), 142–150. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/22815/Lysianska.pdf?sequence=1>
3. Lysyanska, T.M. (2014). Funktsiyi ta struktura znan u spryamovanomu myslenni [Functions and structure of knowledge in directed thinking]. *Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyp universytetu : zbirnyk naukovykh prats zvitno-naukovoï konferentsii vykladachiv universytetu za 2013 rik – The unity of education and research is the main principle of the university: a collection of scientific papers of the reporting and scientific conference of university teachers for 2013 (February 4-6, 2014)*. G.I. Volynka, O.V. Uvarkina, O.P. Emelyanova, 143–145. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6906/Lisyanska.pdf?sequence=1>
4. Molyako, V.O. (2011). *Psykholohichne doslidzhennya tvorchykh pertseptyvnykh protsesiv na riznykh vikovykh rivnyakh. Inshyy [Psychological study of creative perceptual processes at different age levels. Other]*. Kirovohrad : Imeks-LTD.
5. Tretyak, T.M. (2017). Psykholohichni osoblyvosti myslennyevoyi diyalnosti shkolyariv [Psychological features of the thinking activity of schoolchildren]. *Aktualni problemy psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrainy – Actual problems of psychology. Collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, XII(23), 312–323.
6. Dejonkhir, P.J., Kir, K.V., & Mestdag, N. (2010). Training the Scientific Thinking Circle in Pre- and Primary School Children. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220670903228595>
7. Klisene, I., Paskovske, A., Chizauskas, G., Augustine, A., Simonaitiene, B., & Kubilyunas, R. (2022). The Impact of Achievements in Mathematics on Cognitive Ability in Primary School. *Brain Sciences*, 12(6), 1–17. <https://doi.org/10.3390/brainsci12060736>
8. Piaget, J. (2015). *Language and thought of the child*. New York : The humanities press, Inc. Retrieved from <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.188629>
9. Piaget, J. (2020). *The origins of intelligence in children*. New York : International Universities Press, Inc. Retrieved from https://archive.org/details/originsofintelli0000jean_v5x4
10. Parker, R., Thomsen, B.S., & Berry, E. (2022). Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education. Sec. Teacher Education*, 7, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751801>

11. Petrignha, L., Thomas, E., Rizzo, F., & Bellafiore, M. (2022). Does Learning Through Movement Improve Academic Performance in Primary Schoolchildren? A Systematic Review. *Frontiers in Education. Sec. Children and Health*, 10, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582>
12. Reunamo, V.J., & Ruokonen, I. (2022). Children's creative thinking abilities and social orientations in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(6), 872–886. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813122>

THEORETICAL ANALYSIS OF MENTAL OPERATION DEVELOPMENT WITH YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Liudmyla Lupiiko

**PhD in Psychology, Associate Professor of the Department
of Theoretical and Counseling Psychology**

National Pedagogical Drahomanov University

9, Pirohov, Str., Kyiv, Ukraine, 01601,

l.v.lupiiko@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-2060-6136>

Olha Zakablukovska

Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Counseling Psychology

National Pedagogical Drahomanov University

9, Pirohov, Str., Kyiv, Ukraine, 01601,

o.o.zakablukovska@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8553-2086>

Abstract

The article carries out a theoretical analysis of the research of foreign and domestic scientists on the development of thinking and thinking operations, and also focuses on the peculiarities of their formation in the individual. To date, there are many studies of the specified process, its types, forms and operations. But it is important to realize that social, economic, political or cultural changes in society involve changes in the formation and development of the personality, its cognitive processes, and, therefore, there is a need for their theoretical study and empirical research. The article presents an overview of modern research on the thinking process and the peculiarities of its development in younger schoolchildren. Attention is focused on the peculiarities of the development of their thinking operations, which play an important role in the intellectual activity of students. At the same time, the importance and necessity of the development of cognitive processes of modern junior high school students is substantiated. Primary school students learn to analyze information, find the main thing among different parts and properties of objects. Gradually, analysis is connected with synthesis, thus, the level of analytical and synthetic activity increases, which means gradually delving into the essence of an object or phenomenon, studying all its aspects and properties and combining them for further knowledge. Also, an important component of students' thinking activity is abstraction, which is related to generalization and concept formation. In the process of educational activity, methods of generalization are gradually being improved and its results are changing. Through classification, students learn to search for common or essential features for a certain group. The ability to systematize and combine subjects or objects into groups will gradually develop. It is noted that the development of thinking operations contributes to the development of the intellectual activity of schoolchildren. It is also emphasized that it is necessary to develop thinking from an early age, since it is at this age that the role of thinking in the activities of younger schoolchildren increases, its varieties and main properties change.

Keywords: cognitive process, thinking, thinking operations, analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization, classification, systematization, cognitive development, primary school age.

Подано 18.08.2022

Рекомендовано до друку 28.08.2022

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЕДЕННЯ ПЕРЕГОВОРІВ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УНИКНЕННЯ ПАРТНЕРАМИ КОНФЛІКТІВ У МІЖНАРОДНИХ ВЗАЄМОДІЯХ

Ірина Ковчина

**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри політичної психології та міжнародних відносин**
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
i.m.kovchyna@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0015-8970>

Маргарита Панченко

**кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри політичної психології та міжнародних відносин**
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
m.v.panchenko@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0802-3624>

Анотація

В статті розкривається формування наукової світової та національної думки щодо психології людини та особливостей зародження, перебігу та встановлення причинно-наслідкових зв'язків конфліктів при міжнародних взаємодіях. При виконанні ситуативних розборів на освітніх компонентах зі студентами-міжнародниками, висвітлюються практичні методики засвоєння психологічних навичок через аналіз особистостей. Поєднуються ключові компетентності двох важливих та актуальних спеціальностей: «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» та «Психологія», показується застосування їх на практичних заняттях студентів. Висвітлюється головне завдання – продовжити поповнювати інтелектуальний склад нації, готувати молодь до майбутнього нашої країни з перспективою входження до ЄС. Уточнюється, що заявленій проблемі приділялося достатньо уваги у працях українських та зарубіжних учених, а саме професійній підготовці здобувачів до майбутньої фахової діяльності, підготовці студентів засобами самостійної роботи, питанням особистісного зростання, психологічних особливостей уникнення конфліктів під час переговорного процесу, питанням миру та вирішенню конфліктів, етнічним конфліктам, що відбуваються у світі, глобальним проблемам та проблемам всередині окремо взятої країни. Встановлюється, що світова політика рухається саме завдяки конфліктам, конфліктній поведінці окремо взятої людини або конфліктній поведінці групи людей, особливо, якщо ці люди очолюють державу. З проаналізованої бази джерел було досягнуто висновку, що в усіх працях йде мова про поведінку людини під час комунікацій, переговорів та отримання інформації, що є основою викладання освітніх компонентів «Конфліктологія і теорія переговорів», «Вступ до спеціальності та права фахівця», «Міжнародна інформація» здобувачам-міжнародникам, оскільки фахова діяльність передбачає не тільки знання світової політики, а й розуміння поведінки людини та попередження конфліктів у міжнародних взаємовідносинах. Ці дисципліни є обов'язковими у циклі професійної підготовки.

Ключові слова: конфлікти, комунікація, освіта, переговори, міжнародна інформація, психологія.

Вступ

У складних сучасних умовах є головне завдання – продовжити поповнювати інтелектуальний склад нації, готувати молодь до майбутнього нашої країни з перспективою входження до ЄС. Для цього потрібно актуалізувати підготовку здобувачів вищої освіти для всіх галузей і, зокрема, для міжнародних відносин, суспільних комунікацій та регіональних студій.

Взаємодія партнерів у міжнародних відносинах складається не тільки із підписів міжурядових договорів, але й поведінки партнерів, підписантів, відношенні країн одна до одної, довіри. Це висвічують переговори різних рівнів: міжурядових, міждержавних, регіональних, локальних. Для того, щоб довести будь-які переговори до підписання документів, потрібна підготовка й зустрічі груп-опонентів або груп-партнерів. Фахівці, що готують проведення переговорів повинні бути готові не тільки до взаєморозуміння, але й до попередження конфліктних ситуацій.

Попереджати конфліктні ситуації майбутніх міжнародників автори даної статті навчають під час формування компетентностей згідно зі Стандарту освіти спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» та Стандарту 053 спеціальності «Психологія», тому що від поведінки представників держав залежать результати міжнародної взаємодії.

За внутрішнім моніторинговим опитуванням здобувачів-міжнародників на особливу увагу заслуговують питання майбутньої фахової діяльності в умовах воєнного та післявоєнного стану у сфері міжнародних зв'язків, оскільки завданнями переговорів будуть недопущення конфліктних ситуацій, особливо між дружніми державами, державами-партнерами, між Україною та країнами ЄС, країнами блоку НАТО. Особлива увага приділятиметься уникненню конфліктів з усіма державами світу.

Методи дослідження

Автори цієї праці користувалися загальнонауковими методами дослідження. Зокрема було проаналізовано достатню кількість праць як українських, так і зарубіжних науковців, які вивчали проблемами у сфері конфліктології, теорії переговорів, професійної підготовки здобувачів вищої освіти, займалися формуванням компетентностей у майбутніх фахівців. А також нами було використано узагальнення теоретичного матеріалу, що частково відображено у цій роботі, та буде презентовано у наступних дослідженнях окресленої тематики.

Результати і дискусії

Заявленій проблемі приділялося достатньо уваги у працях українських учених. Зокрема, Т.В. Андрущенко присвятила наукові доробки формуванню компетентностей здобувачів спеціалізацій «юридична психологія» «міжнародні відносини», «політична психологія», де розкрила конкретні приклади передачі професійної інформації майбутнім фахівцям. Вона стверджує, що освіта є єдиним джерелом підвищення професійного рівня кожного індивідуума окремо та суспільства в цілому. Підкреслюючи важливість вивчення психології, Т.В. Андрущенко уточнювала, що і для галузі 29 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» важливим є вивчення поведінкових наук, оскільки формами проведення переговорів є не тільки переговори за столом, але й поведінка людини, яка підкреслює їх значущість (Андрущенко, 2021).

У працях І.С. Булах, яка займалась дослідженнями особистісного зростання підлітків, наголошується, що навчання, виховання, загалом освіта починається ще в дитинстві і особливо важливе їх здобуття в юнацькому віці, оскільки йде швидке наповнення життєвого середовища, яке повинно бути якісним та позитивно насиченим. Починаючи з дитячого та юнацького віку, людина весь час проводить за переговорами з однолітками, батьками, родичами, в майбутньому з дорослими. Не виключається й варіант професійного ведення переговорів у дорослому житті, тому важливим є інформаційне наповнення умінь комунікувати ще в підлітковому віці (Булах, 2016).

Надзвичайну увагу підготовці здобувачів як особистостям та психотехнологіям виконання вищезазначеного завдання приділила у своїх працях В.В. Волошина. Українська дослідниця довела, що саме практичні навички психологічно позитивної поведінки впливають на все життя людини і чим раніше такі технології будуть впроваджені у життя людини, тим комфортніше вона буде себе почувати у майбутньому житті, спілкуючись з великою кількістю оточуючих, які можуть бути налаштовані як негативно, так і позитивно по відношенню до комфорту. Від теорії, якою насичується інтелект людини обов'язково потрібно перейти до практики. І тільки завдяки технологіям людина, особистість зможе правильно навчитися комунікувати й брати участь у переговорах у подальшому житті (Волошина, 2016).

І.М. Ковчина власні наукові праці присвятила професійній підготовці здобувачів до майбутньої фахової діяльності. Вона упевнено стверджувала, що навчання сприяє підвищенню інтелектуального рівня нації і пропонувала надавати вищу освіту всім громадянам України, оскільки від цього залежить майбутній розвиток України як держави. Її наукові доробки, на межі двох галузей – міжнародних відносин та психології, указують на необхідну інтеграцію у викладанні освітніх компонентів та змістову залежність, яка буде корисною у майбутній діяльності сучасним здобувачам вищої освіти. Адже до переговорного процесу дотичні всі люди протягом власного життя: чи у побутовій сфері, чи у повсякденній праці (Ковчина, 2017).

М.В. Панченко у наукових працях актуалізувала підготовку студентів засобами самостійної роботи. Вчена впевнена, що саме самостійна робота рухає особистість вперед на шляху до розвитку її освітнього рівня, привчає зі студентських років до самостійного режиму у власному житті, самостійного мислення та навчання, самостійній поведінці, внаслідок чого середовище, яке оточує здобувача вищої освіти, стає комфортнішим. Самостійно мислити, упевнена М.В. Панченко, потрібно навчити кожну людини, саме самостійність приводить до позитивних результатів у дорослому житті й у майбутній успішній професійній діяльності. Навчитися самостійності особистості допомагають знання психології (Панченко, 2018).

Зарубіжні учені також приділяли увагу переговорам та уникненням конфліктів. Питаннями висвітлення у своїх працях психологічних особливостей уникнення конфліктів під час переговорного процесу займалися ряд відомих науковців-практиків. Так, професор, член ради директорів і співробітників Альянсу з розбудови миру С. Хаусс, вивчав роль держав, недержавних і нетрадиційних представників-міжнародників у перетворенні бойових дій на більш мирні угоди (Хаусс, 2015). Кожна держава, підкреслював С. Хаусс, це насамперед політична структура з власним устроєм державного апарату та побудовою суспільства, які можуть відрізнитися, мати свої, навіть оригінальні політичні сили, ставити різноманітні умови для праці державних службовців, різнитися за психологічними характеристиками як окремо взятого громадянина, так і психологічним налаштуванням всього суспільства з його національним менталітетом (Хаусс, 2015). На думку дослідника, на сьогодні немає чіткої згоди щодо характеристики держави, оскільки існує 48 різновидів, які можуть суттєво відрізнитися.

Загалом, він згоден з іншими ученими, що є більш-менш однакові характеристики, наприклад, законодавчо закріплені території, що контролювані міжнародними організаціями і їх кордони не можна перетинати, мають столиці, хоча є країни, що не мають офіційної столиці, наприклад, Швейцарія або Ватикан, Республіка Науру.

Професор в галузі міжнародних відносин, який досліджував проблеми миру та конфлікти у світі, з Університеті Манчестера, Великої Британії, міжнародний професор Коледжу міжнародних досліджень Університету Кюн Хі (경희대 학교) та запрошений професор Дублінського міського університету, О.Р. Richmond, розглядали у своїх дослідженнях концепцію миру та її використання в основних теоретичних дискусіях в галузі міжнародних відносин, включаючи реалізм, лібералізм, конструктивізм, критичну теорію та постструктуралізм. У прямих дебатах з колегами вони опонують питання щодо миру та конфліктів у світі. На сьогоднішній день колом наукових інтересів О.Р. Richmond є етнічні конфлікти, що відбуваються у світі, з точки зору впливу на глобальні проблеми та проблеми всередині окремо взятої країни (Richmond, 2016).

Політик та науковець, віце-президент відділу досліджень АТІ Physical Therapy, національної організації зі спортивної медицини та реабілітації М. Fitzduff досліджувала проблему побудови стійких соціальних суспільств і внесення конфліктів у структуру та практику мирних процедур (Fitzduff, 2021). Праці авторки також присвячені попередженню та профілактиці конфліктів через фізичну терапію.

Почесний професор соціальної етики Гарвардського університету Н.С. Kelman вивчав основи міжнародних конфліктів та їх вирішення (Kelman, 2015). Науковці J.M. Majer, D.D. Loschelder, L.J. Windolph, D. Fischer досліджували виклики, пов'язані зі сталим розвитком суспільства, які можуть підживлювати конфлікти між організаціями та зовнішніми зацікавленими у конфлікті сторонами, соціально-психологічну перспективу для подолання ціннісних відмінностей, часових горизонтів й розподіл ресурсів. Згадані науковці упевнені, що основою світової політики є міжнародні конфлікти, а конфлікти є основою поведінки людини. Тобто світова політика рухається саме завдяки конфліктам, конфліктній поведінці окремо взятої людини або конфліктній поведінці групи людей, особливо, якщо ці люди очолюють державу (Majer, Loschelder, Windolph & Fischer, 2018).

Р. Randolph у своїх дослідженнях сформулював психологічний погляд на вирішення конфліктів, щоб краще зрозуміти психологічні процеси сторін у конфлікті та посередництві у конфліктних ситуаціях. Як стверджував науковець, психологія розглядається як все більш важливий інструмент для вирішення конфліктів у політиці та мирних переговорах (Randolph, 2016). Американський психолог М. Deutsch, доктор філософії Р.Т. Coleman, PhD. Е.С. Marcus опрацьовували базові теоретичні основи, які проливають світло на фундаментальні соціально-психологічні процеси, залучені до розуміння та управління конфліктами на всіх рівнях розвитку людини — локальному, міжособистісному, міжгруповому, організаційному та міжнародному (Deutsch, Coleman & Marcus, 2014).

Професор V. Volkan, вивчаючи психологію великих груп і політичні конфлікти, розкрив зв'язок неклінічного застосування психоаналітичних ідей із клінічними школами психоаналітичної думки. Учений розглядав умови, за яких можна ефективно втрутитися в поведінку особистості, а також можливість покращення управління політичними конфліктами загалом. Відомо, що великі групи формуються на засадах об'єктивних чинників, обумовленими спільними рисами побуту. Саме такі характерологічні риси живлять конфлікти,

актуалізують конфліктні ситуації на засадах поведінкового інтересу до інших соціальних груп, які суб'єктивно або об'єктивно живуть краще або гірше (Volkan & Richards, 2021).

Проблемами дезінформації та вивченням психологічної сторони переговорного процесу України займався науковець Z. Abrams, досліджуючи безпосередньо роль психологічної війни в битві за Україну. Дезінформація є формою психологічної війни й застосовуються усіма конфліктуючими державами на користь інтересів окремої групи. Тому дезінформовані люди та спільноти не можуть правильно оцінити ситуацію, вірять ЗМІ і вступають у конфлікти (Abrams, 2022). Достатньо багато історій, які є видуманими та призвели до конфліктів у різних регіонах світу, про які автори цієї статті інформують здобувачів вищої освіти, і про які далі піде мова.

Міжнародні та міжнаціональні конфлікти стали предметом дослідження таких вчених як M.T. Friehs, P.F. Kotzur, A. Ramos, U. Wagner та ін. Міжнародні конфлікти є окремим питанням у практиці міжнародних відносин, міжнародної інформації, конфліктології та загалом дослідженнями учених різних країн. Попередження чинників міжнародного конфлікту, що сприяють даному процесові, дуже різноманітні. Аналізуючи конфлікти саме на національному рівні, дослідники вказують на їх довготривалість та ненадійність миру між етносами, що перебувають у конфліктній ситуації. Учені наголошували, що такий конфлікт може бути дуже довготривалим і не завжди піддається поясненню. До національного конфлікту може долучатися певна група людей, спільна з конфліктуючою стороною етносу, яка має глибинні родинні, побутові зв'язки, що не можна побачити з першого погляду. Національні конфлікти мають кілька нашарувань, їх важко припинити, але можна профілакувати, якщо є бажання у керівників держави або регіону (Friehs, Kotzur, Ramos & Wagner, 2022).

Загалом, проаналізувавши джерела зарубіжних авторів, презентованих вище, ми дійшли висновку, що в усіх працях йде мова про поведінку людини під час комунікацій, переговорів та отримання інформації.

Наше дослідження присвячене особливостям викладання освітніх компонентів «Конфліктологія і теорія переговорів» здобувачам-міжнародникам, оскільки фахова діяльність передбачає не тільки знання світової політики, а й розуміння поведінки людини та попередження конфліктів у міжнародних взаємовідносинах. Ця дисципліна є обов'язковою у циклі професійної підготовки.

Водночас автори даного дослідження впевнені, що при засвоєнні зазначених освітніх компонентів здобувачі, які навчаються за освітньо-професійною програмою «Міжнародна інформація» першочергово повинні поглибити свої знання термінологією з психологічної галузі знань. Так, під час викладання освітнього компоненту «Конфліктологія та теорія переговорів» формуються загальні компетентності згідно Стандарту спеціальності 053 «Психологія», зокрема, ЗКЗ «Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій».

Під час заняття, характеризуючи світові процеси, ми дозволяємо учасникам навчального процесу користуватися гаджетами й просимо їх знайти значення терміну «конфлікт». Далі просимо здобувачів прокоментувати його значення. Зазвичай студенти окреслюють конфлікт і як сутичку інтересів, сутичку поглядів, загострення інтересів, і як образи конфліктуючих сторін, які супроводжуються невизначеністю ситуацій. Особливо їх турбують конфлікти між державами, але ми повертаємо студентів до психологічного значення терміну – конфлікт особистостей.

Найперше, на що звертається увага, це на конфлікт цілей. На прикладі керівників країн-учасників військових дій в Україні, нами розглядається конфлікт між главами країн. Наприклад: мета російського глави країни – звільнити український народ від нацизму, фашизму тощо. Мета Президента України – звільнити захоплені росіянами (всупереч визначеним міжнародним нормам) території. Це політичний конфлікт.

Повертаємо майбутніх міжнародників до психології, до поведінкової психології і ще глибше – до дитинства обох глав держав, попередньо підкреслюючи, що конфлікти бувають чотирьох рівнів: внутрішньоособистісний, тобто всередині людини; міжособистісний, через різне бачення мети; між окремою особою та групою; між групами.

Так, звертаємо увагу на різне виховання обох глав держав. Український Президент виховувався у повній сім'ї з рідним батьком та матір'ю, в сім'ї педагогів закладів вищої освіти, російський глава зростав або у рідних, або в сім'ї з матір'ю та вітчимами. І це є дуже важливим для зрозуміння подальших його дій у житті, особливо у фазі після 60 років. Всім відомо, що вітчимами били російського главу у дитинстві і це погано позначилось на його психологічному стані – розлучення з дружиною, відмова або обмеження прямого спілкування з главами інших держав, мотивуючи збільшенням справ або пандемією тощо. Людина явно уникає прямих контактів, але керує великою країною, підпорядкувавши підлеглих маніпулятивним чином.

Зважаючи на унікальність взаємовідносин росії й України, більшість українців не очікували нападу росіян. По-перше, підписаний чотирма державами Будапештський меморандум забезпечував захист України, яка прийняла курс на роззброєння, довіряючи країнам-підписантам, а отже і главам цих країн. Тобто росія здійснила напад на роззброєну державу, знаючи про це.

Психологічно це важко пояснити, але потрібно. З точки зору психології, як правило, сильніший нападає на слабшого. І потрібно бути упевненим у слабкості жертви. Оскільки у російського глави держави дитинство було проблемним (вітчимами його били), то він затаїв злобу на всіх і на все життя, чекаючи моменту помсти довгі роки. Він уявити не міг, що обманюючи інших, хтось його міг обманювати. Обман потрібно було попереджати, будучи чесним з іншими. Тобто перша стадія внутрішньоособистісного конфлікту відбулася давно і поступово перейшла в наступні стадії конфлікту.

У психології існують фази конфлікту, які також розглядаються під час занять. Вони складаються із так званої латентної фази, демонстративної, агресивної та батальної. Латентна фаза конфлікту у нинішнього глави росії пройшла, наступає друга фаза – демонстративна. Важко, з перебігами демонстрації сили він починає усвідомлювати виникнення конфлікту. Конфлікт загострюється. Якщо подивитись на хід військової операції в Україні, послухати новини з російських телеканалів, то складається враження, що все йде дуже добре, й відступи воєнних це сплановані дії. І цьому вірять люди, які не перебувають в Україні, а отримують інформацію завдяки ЗМІ та іншим формам міжнародної та національної (російської) інформації.

Тут іде зміщення інформації, її заміщення, тому що конфлікт є зміщеним. Тобто за реальним воєнним конфліктом з іншою державою приховується конфлікт дитинства, який впливає на перебіг подій і є справжнім чинником ситуації. Стресові ситуації дитинства керівника країни-агресора зараз переростають у стресові ситуації для інших людей. В той час як людина, яка стала ініціатором даної ситуації (причому штучно створеної) представляє її позитивним чинником у налагодженні життєдіяльності та функціонування не тільки для себе, та своєї країни, а й для всього світу загалом. Війна для всіх задіяних у ній осіб призводить до довгострокових стресових ситуацій, звикнути до них людина не може. Якщо подивитись на

початок бойових дій, то, наприклад, люди в Києві ходили в магазин, щоб поспілкуватись, тому що у всіх рідні виїхали, а комунікувати було необхідно. Установи й організації не працювали і магазин був єдиним місцем, де всі один до одного відносились по-доброму. Саме таке підтримуюче спілкування знижувало стрес і депресивний стан та вмотивовувало до повноцінного життя. До речі, в мирний час підтримуюче спілкування рятує від депресії багатьох людей літнього віку.

Якщо проаналізувати дії російського глави, можна згадати 2000 рік, коли потонув підводний човен «Курськ», загинули всі, був вибух, ніхто не залишився живим. Коментар глави держави був спокійним, дещо іронічним і водночас жорстким: «Він потонув. Всі загинули», що було відображено у місцевих та закордонних засобах масової інформації. Звісно це викликало незадоволення та осуд з боку суспільства. Проте, впевненість, яку демонстрував голова держави, лаконічність, з якою він повідомляв про незворотність процесу та правильність прийнятого рішення у поєднанні з результатами проведеного розслідування (2002 рік) сформували у свідомості більшості громадян вигідну для нього позицію і ніяким чином не вплинули на його рейтинги. Тому у науковій праці ми можемо тільки констатувати вплив емоцій, стилів мовлення та специфіки подання інформації керівником на особливості сприйняття й реагування на неї суспільством.

На даний час йде загострення конфлікту не тільки між країнами але й серед найвищого керівництва росії, тому що ті, хто перебуває на лінії зіткнення, бачать реальну картину боїв, загиблих і поранених, усвідомлюють реальні масштаби втрат. Все більше членів російського керівництва бачать найближчі наслідки спецоперації, яка «йде по плану». Країні-агресору потрібно капітулювати, але керівництво вперто не бажає бачити реальностей і вимагає капітуляції від українського Президента навіть у той час, коли військові вийшли на нормативні державні кордони, визначені міжнародним законодавством. Постає питання, як країна-переможець, якою потенційно вже сприймається Україна, може капітулювати? Відповідаючи на це питання, можемо вказати, що поступки в територіях та капітуляція зі сторони України не розглядалась її керівництвом як можлива з самого початку. А в сучасних умовах воно не є предметом для розгляду через ряд причин, зокрема: зростання громадянської позиції та національної свідомості українців, розширення та налагодження міжнародних зв'язків, стрімке наростання обороноздатності країни за рахунок підтримки закордонних партнерів, повернення окупованих територій. Важливо відмітити, що зазначені успіхи більшою мірою є наслідками демонстрації розвинених організаторських та комунікативних умінь голови держави, які він виявляє при взаємодії з суспільством та високопосадовцями країн-партнерів.

Розглядаючи під час наших занять з освітніх компонентів «Конфліктологія та теорія переговорів», «Вступ до спеціальності та права фахівця», «Міжнародна інформація» поведінку найвищих осіб окремих країн, здобувачам-міжнародникам пропонується передивитися в ютуб-каналі виступи в ООН, ЮНЕСКО, також окремі виступи глав країн та окреслити їх поведінку з точки зору психології; пропонуємо переглянути не тільки офіційні біографії урядовців, але й знаходити неофіційні підтвердження дитячих та внутрішніх конфліктів, які у зрілому віці виступають на перший план.

Навички особистісної взаємодії, які, до речі, як компетентність із Стандарту 053 «Психологія» (ЗК8 Стандарту 053 «Психологія» рівня «бакалавр») формуються під час викладання здобувачам вищої освіти вище вказаних освітніх компонентів, дають позитивні результати майбутнім міжнародникам у плані звички проводити переговори як у формальному ключі, так і неформальному. Теоретичне підґрунтя вони отримують і з підручників, і під час аудиторно-дистанційного навчання.

Отже, розглянута нами джерельна база наукових досліджень провідних психологів України та зарубіжних країн, активно використовується під час формування у здобувачів вищої освіти спеціальності 291 компетентностей згідно Стандарту для спеціальності 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії» та 053 «Психологія». Частково подано методику та технологію викладання дисциплін «Конфліктологія та теорія переговорів», «Вступ до спеціальності та права фахівця», «Міжнародна інформація».

Висновки

Зважаючи на викладені вище теоретичні дослідження джерельної бази з проведення переговорів та психологічних особливостей уникнення партнерами конфліктних переговорів у міжнародних взаємодіях для здобувачів вищої освіти рівня бакалавр міжнародних відносин, суспільних комунікацій та регіональних студій, приходимо до висновків про інтеграцію, насамперед спеціальностей 291 та 053 як таких, що допомагають спроектувати майбутню професійну діяльність фахівців всіма доступними засобами згідно Стандартів освіти з галузей «Психологія» та «Міжнародні відносини». Така інтеграція підтримується індивідуальною траєкторією підготовки здобувача і забезпечує, завдяки психологічній складовій, потужне виконання обов'язків майбутніми фахівцями у веденні переговорів з метою уникнення опонентами конфліктів та підтримання комфортних взаємодій у міжнародних взаємовідносинах.

Наступними розвідками наукових досліджень будуть презентовані практики викладання зазначених дисциплін засобами психології та світової політики для подальшого удосконалення формування компетентностей здобувачів вищої освіти спеціальності 291 на факультеті психології.

Література

1. Андрущенко, Т.В. (Ред.). (2021). *Основи політичної психології: навчальний посібник для студентів спеціальності 053 «психологія»*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
2. Андрущенко, Т.В., Ковчина, І.М., Панченко, М.В., & Пасічніченко, С.В. (2017). Актуальні проблеми формування компетентностей у студентів – майбутніх фахівців з міжнародних відносин. *Наукові записки. Серія педагогічні науки, СХХХVI(136)*, 5–13.
3. Булах, І.С. (2016). *Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи*. (Монографія). Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД».
4. Волошина, В.В. (2016). *Психологіяні технології підготовки майбутніх психологів*. (Монографія). Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД».
5. Ковчина, І.М., & Панченко, М.В. (2018). До проблеми організації самостійної роботи студентів-міжнародників. *Наукові записки. Серія педагогічні науки, СХХХVIII(138)*, 106–118.
6. Abrams, Z. (2022). The role of psychological warfare in the battle for Ukraine, *American psychological association*, 53(4). Режим доступу: <https://www.apa.org/monitor/2022/06/news-psychological-warfare>
7. Deutsch, M., Coleman, P.T., & Marcus, E.C. (2014). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco : Jossey-Bass. Режим доступу: https://scholar.google.com/scholar?q=The+Handbook+of+Conflict+Resolution:+Theory+and+Practice&hl=uk&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
8. Friehs, M-T., Kotzur, P.F., Ramos, A., & Wagner, U. (2022). Group-Focused Enmity–conceptual, longitudinal, and cross-national perspectives based on pre-registered studies, *International Journal of Conflict and Violence*, 16, 1–17. Режим доступу: https://scholar.google.de/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=mfDzz7kAAAAJ&citation_for_view=mfDzz7kAAAAJ:WF5omc3nYNoC

9. Fitzduff, M. (2021). *Our Brains at War: The Neuroscience of Conflict and Peacebuilding*. Oxford : Oxford University. Режим доступу: <https://www.pon.harvard.edu/events/kelman-fitzduff-our-brains-at-war/>
10. Hauss, C. (2015). *Security 2.0: Dealing with Global Wicked Problems (Peace and Security in the 21st Century)* Lanham, Maryland : Rowman & Littlefield Publishers. Режим доступу: <https://carterschool.gmu.edu/node/716>
11. Kelman, H.C. (2015). The Development of Interactive Problem Solving: In John Burton's Footsteps. *Political Psychology*, 36(2), 243–262. Режим доступу: <https://scholar.harvard.edu/hckelman/home>
12. Majer, J.M., Loschelder, D.D., Windolph, L.J., & Fischer, D. (2018). How Sustainability-Related Challenges Can Fuel Conflict Between Organizations and External Stakeholders : A Social Psychological Perspective to Master Value Differences, Time Horizons, and Resource Allocations. *Umweltpsychologie*, 22(2), 53–70.
Режим доступу: <https://scholar.google.com/citations?user=jySpbDoAAAAJ&hl=de>.
13. Randolph, P. (2016). *The Psychology of Conflict: Mediating in a Diverse World*, IL, U.S.A. : Bloomsbury Continuum.
Режим доступу: <https://elibrary.law.psu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1202&context=arbitrationlawreview>
14. Richmond, O. (2016). The fallacy of constructing hybrid political orders: a reappraisal of the hybrid turn in peacebuilding. *International Peacekeeping*, 23(2), 219–239. Режим доступу: <https://www.research.manchester.ac.uk/portal/oliver.richmond.html>.
15. Volkan, V., & Richards, B. (2021). Large-group psychology and political conflicts: an introduction to the psychosocial work of Vamik Volkan. *Journal of Psychosocial Studies. Volume 14*(1), 63–71.
Режим доступу: <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/jps/14/1/article-p63.xml>

References

1. Andrushchenko, T.V. (Ed.) (2021). *Osnovy politychnoi psykhologii: navchalnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti 053 «psykhologiiia» [Basics of political psychology: a study guide for students of specialty 053 "psychology"]*. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
2. Andrushchenko, T.V., Kovchyna, I.M., Panchenko, M.V., & Pasichnichenko, S.V. (2017). Aktualni problemy formuvannia kompetentnosti u studentiv – maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnykh vidnosyn [Actual problems of competence formation among students - future specialists in international relations]. *Naukovi zapysky. Seriiia pedahohichni nauky – Proceedings. Pedagogical science series, XXXVI*(136), 5–13. [in Ukrainian].
3. Bulakh, I.S. (2016). *Psykhologiiia osobystisnoho zrostannia pidlitiv : realii ta perspektyvy [Psychology of personal growth of teenagers : realities and prospects]*. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD» [in Ukrainian].
4. Voloshyna, V.V. (2016). *Psykhologiiiani tekhnologii pidhotovky maibutnikh psykhologiv [Psychological technologies of training future psychologists]*. Vinnytsia : TOV «Nilan-LTD» [in Ukrainian].
5. Kovchyna, I.M., & Panchenko, M.V. (2018). Do problemy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv-mizhnarodnykiv [To the problem of organizing independent work of international students.]. *Naukovi zapysky. Seriiia pedahohichni nauky – Proceedings. Pedagogical science series, Issue SXXVIII* (138), 106–118 [in Ukrainian].
6. Abrams, Z. (2022). The role of psychological warfare in the battle for Ukraine, *American psychological association*, 53(4). Retrieved from <https://www.apa.org/monitor/2022/06/news-psychological-warfare>
7. Deutsch, M., Coleman, P.T., & Marcus, E.C. (2014). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco : Jossey-Bass. Retrieved from

- https://scholar.google.com/scholar?q=The+Handbook+of+Conflict+Resolution:+Theory+and+Practice&hl=uk&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
8. Friehs, M-T., Kotzur, P.F., Ramos, A., & Wagner, U. (2022). Group-Focused Enmity—conceptual, longitudinal, and cross-national perspectives based on pre-registered studies, *International Journal of Conflict and Violence*, 16, 1–17. Retrieved from https://scholar.google.de/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=mfDzz7kAAAAJ&citation_for_view=mfDzz7kAAAAJ:WF5omc3nYNoC
 9. Fitzduff, M. (2021). *Our Brains at War: The Neuroscience of Conflict and Peacebuilding*. Oxford : Oxford University. Retrieved from <https://www.pon.harvard.edu/events/kelman-fitzduff-our-brains-at-war/>
 10. Hauss, C. (2015). *Security 2.0: Dealing with Global Wicked Problems (Peace and Security in the 21st Century)* Lanham, Maryland : Rowman & Littlefield Publishers. Retrieved from <https://carterschool.gmu.edu/node/716>
 11. Kelman, H.C. (2015). The Development of Interactive Problem Solving: In John Burton's Footsteps. *Political Psychology*, 36(2), 243–262. Retrieved from <https://scholar.harvard.edu/hckelman/home>
 12. Majer, J.M., Loschelder, D.D., Windolph, L.J., & Fischer, D. (2018). How Sustainability-Related Challenges Can Fuel Conflict Between Organizations and External Stakeholders : A Social Psychological Perspective to Master Value Differences, Time Horizons, and Resource Allocations. *Umweltpsychologie*, 22(2), 53–70. Retrieved from <https://scholar.google.com/citations?user=jySpbDoAAAAJ&hl=de>.
 13. Randolph, P. (2016). *The Psychology of Conflict: Mediating in a Diverse World*, IL, U.S.A. : Bloomsbury Continuum. Retrieved from <https://elibrary.law.psu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1202&context=arbitrationlawreview>
 14. Richmond, O. (2016). The fallacy of constructing hybrid political orders: a reappraisal of the hybrid turn in peacebuilding. *International Peacekeeping*, 23(2), 219–239. Retrieved from <https://www.research.manchester.ac.uk/portal/oliver.richmond.html>.
 15. Volkan, V., & Richards, B. (2021). Large-group psychology and political conflicts: an introduction to the psychosocial work of Vamik Volkan. *Journal of Psychosocial Studies*. Volume 14(1), 63–71. Retrieved from <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/jps/14/1/article-p63.xml>

THEORETICAL PRINCIPLES OF NEGOTIATION AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PARTNERS' AVOIDANCE IN INTERNATIONAL INTERACTION CONFLICTS**Iryna Kovchina****Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,****Professor of the Department of Political Psychology and International Relations**

National Pedagogical Drahomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

i.m.kovchyna@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0015-8970>**Marharyta Panchenko****PhD in History, Associate Professor,****Associate Professor of the Department of Political Psychology and International Relations**

National Pedagogical Drahomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

m.v.panchenko@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0802-3624>**Abstract**

The article reveals the formation of scientific world and national opinion regarding human psychology and the peculiarities of the origin, course and establishment of cause-and-effect relationships of conflicts in international interactions. When performing situational analyses on educational components with international students, practical methods of learning psychological skills through personality analysis are highlighted. The key competences of two important and relevant majors "International Relations, Public Communications and Regional Studies" and "Psychology" are combined, and their application in students' practical classes is shown. The main task to continue replenishing the intellectual composition of the nation, to prepare young people for the future of our country with the prospect of joining the EU is highlighted. It is specified that sufficient attention was paid to the stated problem in the works of Ukrainian and foreign scientists, namely, the professional training of applicants for future professional activities, students training by means of independent work, issues of personal growth, psychological features of conflict avoidance during the negotiation process, issues of peace and conflict resolution, ethnic conflicts occurring in the world, global problems and problems within a single country. It is established that world polity moves precisely due to conflicts, the conflict behavior of an individual person or the conflict behavior of a group of people, especially if these people lead the state. From the analyzed base of sources, it was concluded that all the works are about human behavior during communications, negotiations and obtaining information, which is the basis of teaching the educational components "Conflictology and theory of negotiations", "Introduction to the specialty and the law of a specialist", "International information" to international applicants, since professional activity involves not only knowledge of world politics, but also understanding of human behavior and prevention of conflicts in international relations. These disciplines are mandatory in the professional training cycle.

Keywords: conflicts, communication, education, negotiations, international information, psychology.

*Подано 30.08.2022**Рекомендовано до друку 16.09.2022*

PECULIARITIES OF BEHAVIOUR SELF-REGULATION IN STUDENTS WHO COMBINE STUDY AND WORK

Iryna Kocherhina

**PhD in Psychology, Assistant Professor
of the Department of Psychology**

Ivan Franko National University of Lviv
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000

Iryna.Kocherhina@lnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8699-0601>

Khrystyna Stelmashchuk

**PhD in Psychology, Assistant Professor
of the Department of Psychology**

Ivan Franko National University of Lviv
1, Universytetska Str., Lviv, Ukraine, 79000

Khrystyna.stelmashchuk@lnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-1686-7031>

Abstract

The aim is to present the study results of features of individual behaviour self-regulation among the students who combine study and work. *Methods*. Theoretical – analysis, comparison, systematization and generalization of scientific literature on the problem researched; empirical – surveys and psychodiagnostic methods, such sociodemographic characteristics as gender, age, education, year and form of study at the university, employment, marital status, presence of children, sibling position, income level, etc. were also taken into account. *Results*. It has been established that there are some divergences in the level of self-regulation among both employed and unemployed students, manifested, in particular, in such indicators as flexibility of behavior and activity as well as decision-making ability. Employed students have a better-manifested striving for planning their own activity, tend to be more independent, flexible, and organized in their academic and labor activity. They are characterized by a higher level of self-acceptance and goal-setting capacity. It has been established that with growing self-regulation, students' satisfaction with their life and relations with other people goes up, efficiency of planning and organization of own activity and flexibility in behavior improves. *Conclusions*. Self-regulation is a specific form of human interaction with the surrounding world, a means of consciously setting tasks, mobilizing mental and physical potentials to achieve defined goals. The self-regulation indicator of students' behavior measured in the work involves studying the processes of planning, modeling, programming one's behavior and activities, evaluating its results, as well as its flexibility and independence, which, in turn, can lead to more effective activities and the ability to solve various kinds of problems tasks that arise in everyday activities, increasing its success. Undoubtedly, self-regulation is an important element in the process of setting and achieving goals, contributes to achieving success in all types of activities in the course of a person's life. Self-regulatory skills are important in building relationships and solving life tasks, they are especially important in educational activities.

Keywords: self-regulation, students, education, employment, working students, self-management, the subjective well-being of students.

Introduction

The issues of economic status and financial provision of students have always been extremely relevant, and in modern conditions in Ukraine they are becoming of particular importance. That is because more and more Ukrainian students start looking for a job or additional earnings. In their turn, the place, nature and regularity of work may have a different effect on academic performance and studies in general, thus requiring from the student to redistribute and intensify their load. Due to this, of special relevance becomes the research of the personality of an employed student. In our opinion, the analysis of personal characteristics of such student may be performed efficiently from the point of analyzing his/her capacity for conscious self-regulation of behavior. This capacity is particularly important for students since it reveals the regulatory and psychological mechanisms that ensure disclosure of prospective capacity of the individual to work, stimulate their internal and external activity, professional self-fulfillment.

The aim is to present the study results of the features of individual behaviour self-regulation among the students who combine study and work.

Self-regulation is a mental mechanism for optimizing the human condition (Балашов, 2017). Self-regulation of behavior and activity is understood as a system-organized process of internal mental activity of a person for the initiation, construction, implementation, maintenance and management of all types and forms of activity aimed at achieving the goals adopted by the subject (Моросанова, 2021). From this point of view, V. Morosanova develops provisions about the individual and stylistic features of conscious self-regulation of voluntary human activity, which are manifested in specific functions of the integral regulatory process: planning, modeling, programming, evaluation of results and correction (Моросанова, 2021). These features of regulating one's own behavior and activity are extremely important in the process of educational activity, especially when combining learning and work in order to increase the efficiency of these two processes.

The study of the problem of self-regulation in the context of students' educational activities is confirmed by the researches of Ukrainian scientists: the psychological content of self-regulation (Кириченко, 2017), the Forming mechanisms of students' self-regulation (Тетерук, 2006), the peculiarities of student self-regulation (Партико, 2012; Нещерет, 2017), self-regulation as a component of professional training (Гринців, 2014; Вірна, 2003; Фурс, 2019), academic self-regulation (Фоменко & Кузнецов, 2014).

Student employment is a common phenomenon in many countries of the world (Neyt, Omev, Verhaest & Baert, 2019) and, as research shows, this has an impact on the personality of such students (Steinberg & Dornbusch, 1991) in particular, on self-regulatory functions. In the study of Faye C. Huie, Adam Winsler & Anastasia Kitsantas (2014) it was established that the employability of students is related to their academic performance and self-regulation, in particular working students who were able to maintain a high GPA had stronger time management skills and effort regulation compared to working students receiving lower grades. At the same time, students who work have a more positive attitude to changes and innovations, adapt more easily to stressful conditions and are more motivated to study and work (Schunk & Ertmer, 2000). Despite this, student employment may be associated with emotional burnout, difficulties in planning and organizing one's own behavior, time management, etc. (Teslenko & Judina, 2018). Therefore, the question of how working students maintain a sense of well-being while managing work, study, and personal-life. That is, the features of self-regulation of the behavior of employed students in Ukraine are still not sufficiently researched, which has a high practical potential for the development of strategies to optimize their own activities by such students.

Research methods

Research of students' self-regulation. To investigate the peculiarities of individual self-regulation of behavior and activity, a study was conducted with the participation of 199 students aged 18 to 24 ($M=18.8$ years of age). The research was carried out in Ukraine, from October to December, 2021. The choice of psycho-diagnostic methodologies has been caused by the objectives of the work: to study and analyze the peculiarities of students' self-regulation who combine day-time studies and work.

The questionnaire "Behaviour Self-Regulation Style" by V. Morosanova has been used to identify different aspects of individual self-regulation. Self-management capacity indicators were measured using the questionnaire "Self-Management Capacity" by N. Peysakhov. Since self-regulation is related to other peculiarities of the personality, in particular, the feeling of subjective well-being, stress resistance, the questionnaire "Psychological Well-Being Scales" by K. Ryff has also been used, in the adjusted version by T. Shevelienkova and P. Fesenko as well as the "Personality Stress Resistance Measurement Test" (N. Kirsheva, N. Riabchykova) that enables to identify the level of stress resistance. Also, such socio-demographic characteristics as sex, age, education, year and form of university studies, employment, family status, availability of children, sibling position, level of income, etc. were taken into account.

Results and discussions

After receiving the research results, their statistical processing was carried out. At the beginning, with the help of Student's t-test, a comparison of psychological characteristics (arithmetic mean values) obtained in two subgroups of students was made: those who combine study and work and the students who are only studying and not yet working, and thus the differences in average indicators of self-regulation of behavior were identified. Such a comparison of the average indicators of the selected scale of self-regulation of behavior showed that those students who combine day-time studies and work show a higher level of self-regulation ($M=30.95$; $SD=0.56$) than the students who just study and do not work ($M=27.80$; $SD=0.56$) (Fig. 1).

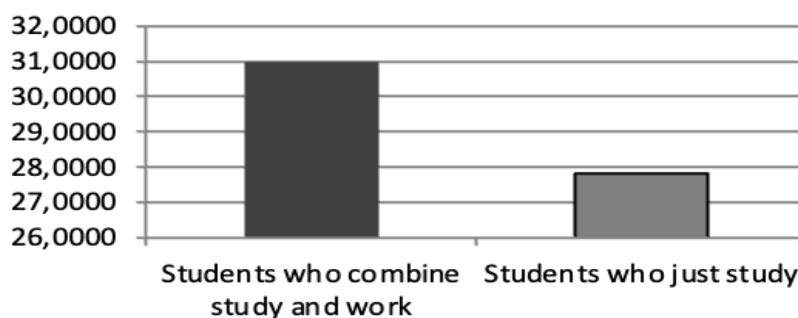


Fig. 1. Percentage correlation of self-regulation level of the students who combine study and work and those who just study

The percentage comparison of students' self-regulation levels gives grounds to state assert that those students who combine study and work are more independent, flexible and more adequately react to changing environmental conditions, tend to more clearly and consciously set their objectives and achieve them than the students who are not employed yet. It may be assumed that the students who are also active beyond the academic milieu find it easier and are quicker at mastering new types of activity, more self-confident and, thus, feel more comfortable in uncertain situations.

The total group of those under study was split into two subgroups, depending on availability of employment in extracurricular time, and comparative analysis was made (Student's t-test). The results obtained on the basis of statistical data comparison testify to the fact that the researched groups

differ in the following self-regulation and subjective well-being indicators: flexibility ($p=0.032$), decision-making ($p=0.047$), autonomy ($p=0.018$), life goals ($p=0.017$), self-acceptance ($p=0.041$).

All these figures are higher in the group of students who combine studies and work. It may be assumed that students who work at the same time are more flexible, find it easier to adapt to new conditions, set more realistic goals and have well-realized plans for attaining their own objectives.

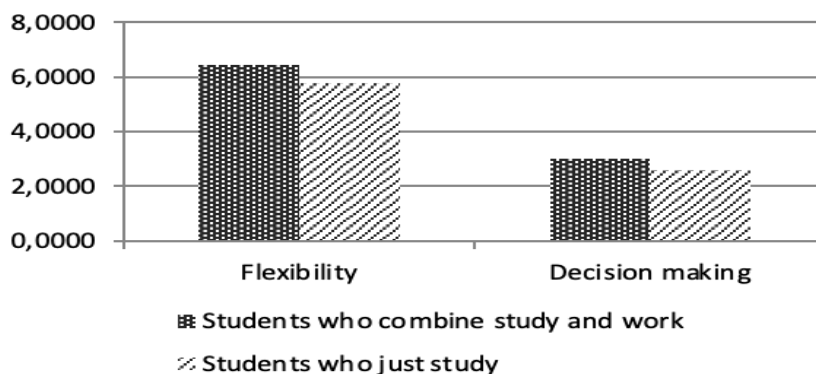


Fig. 2. Comparison of the indicators of self-regulation among the students who combine study and work and unemployed students

Higher level of flexibility of employed students may testify to their better capacity to rebuild, introduce adjustments into the system of self-regulation when external and internal conditions change. Students who find time besides studies for professional work can easily change the developed programs of actions and behavior due to a better capacity to quickly assess the change in significant conditions and, therefore, they find it easier to re-adjust their own program of actions. Such flexibility in the self-regulation process enables them to more adequately respond to quick change of events and solve the tasks in unstable situations more successfully. Probably, that is related to availability of the experience of professional work. Also, the students of this group under study are more confident in their decision-making, that is they find it easier to move over directly from the action plan to bringing the necessary decisions into life and do this quicker if compared to unemployed students (Fig. 2). Unemployed students can feel less confident under changing circumstances and change their behavior and activities not so quickly and timely in uncertain situations. Also, differences between students of different groups under study were established by such indicators of subjective well-being as autonomy, goals of life and self-acceptance (Fig. 3).

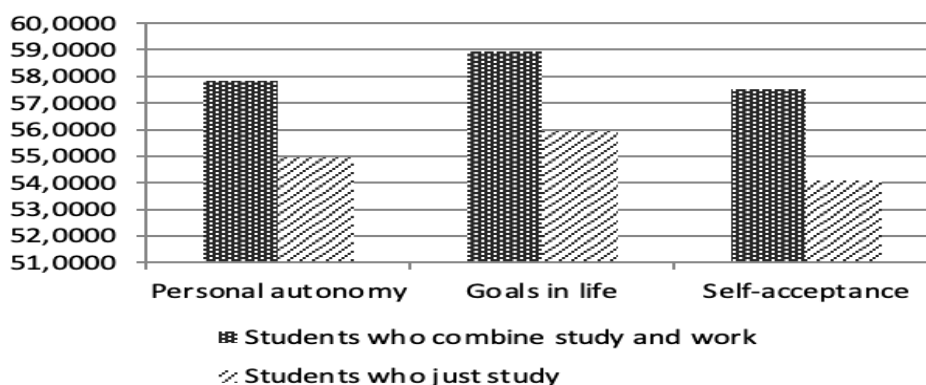


Fig. 3. Comparison of the indicators of subjective well-being of the students combining studies and work and unemployed students

Students who work tend to feel more independent than unemployed students, more capable to oppose the opinion of others, to independently regulate their own behavior and actions. That may also

well be related to higher financial independence coming as the result of independent financial provision. Also, employed students are characterized by a higher level of the sense of direction in their own life than the students who are not employed. Their goals are more realistic, based on their own beliefs and ensure certain direction of activity. While unemployed students are characterized by a lower level of realization of prospects and beliefs that would help organize their own life activities around self-set tasks.

Besides that, employed students treat themselves more positively. They are characterized by a higher level of self-acceptance. They know themselves better and accept different sides of their own personality, both good and bad aspects. At the same time, unemployed students may be somewhat dissatisfied with certain qualities of theirs and strive for self-perfection and personal growth.

Thus, the analysis of the differences in self-regulation and subjective well-being of employed and unemployed students gives grounds to state that students combining studies and work have a higher level of self-regulation. It can be generalized that employed students are characterized by a higher self-regulation level of behavior and activity than the students who do not work as yet. Employed students are more flexible in their behavior and more prone to independent decision-making since they have more realistic ideas about the objectives current and distant in time, are more autonomous and have a higher level of self-acceptance. Perhaps this is due to the fact that they have professional employment experience, the situation when they have to perform not only academic tasks, but professional ones as well.

The indicator of students' self-regulation measured within the study, points to the development of the processes of planning, modeling, programming of their behavior and activity, assessment of its results as well as flexibility and independence, which, in their turn, may lead to more efficient activity and capacity to solve different sorts of tasks appearing in daily activity, improving their performance.

In addition, self-regulation of behavior should be considered from the standpoint that it is always a complex phenomenon – a process of interaction of mental and functional states. On the one hand, it integrates personal variables of different levels, and on the other hand, it mediates the influence on the activity of personal variables that perform different functional roles in the holistic process of regulating a person's voluntary activity. Therefore, for the study of self-regulation, it is important to take into account the psychological characteristics of the individual.

To confirm the relationship between the indicator of self-regulation of behavior and activity with other personal characteristics, correlation analysis of data according to Spearman was used, relationships with a significance level of $p < 0.05$ were taken into account. When self-regulation and overall satisfaction with life grow, as well as the efficiency of planning and organization of own activity, flexibility in behavior also improves. This is proven by the identified correlation between the self-regulation scale and the psychological well-being indicator ($r = 0.37$). Also, self-regulation is related to the capacity to analyze contradictions in different situations ($r = 0.37$), predict ($r = 0.24$), set goals ($r = 0.30$), plan ($r = 0.33$), assess the quality of own activity ($r = 0.35$), ability to pass decisions ($r = 0.44$), ability to exercise self-control ($r = 0.28$), ability to adjust own behavior ($r = 0.27$), self-management capacity ($r = 0.51$). The identified ties point to the trend of growing purposeful management of one's own forms of activity, in particular, communication, behavior, activity, experiences by students who have a well-developed individual system of conscious self-regulation of arbitrary activity. The higher the level of self-regulation, the higher the level of ability to develop clear plans of one's own activity.

A person's desire for psychological well-being and positive functioning constitutes one of the driving forces of personality development, while positive emotions related to one's life being full and purposeful constitutes an important pre-condition for being satisfied with it. The performed study identified that growing self-regulation leads to increased psychological well-being. Thus, the scales

of positive relationship with other people ($r=0.23$), autonomy ($r=0.21$), ability to manage the environment ($r=0.36$), personal growth ($r=0.29$), life goals ($r=0.40$), self-acceptance ($r=0.24$) are related to self-regulation. That means that growing satisfaction with the overall quality of one's life is related to self-regulation growth. It can be assumed that when independence, flexibility and ability to adequately adjust one's behavior increases, the ability to build clear life goals and plans also improves, clear interests and their realization are shaped, an individual strives for self-development and personal growth, is capable of building a clear personal development plan and, as a result, is more satisfied with his or her own life in general.

Thus, the correlation analysis in the total group under study gives reason to assert that satisfaction with one's life, a positive attitude towards oneself, self-acceptance, and the desire for personal growth during the student period of life are related to the ability to set goals and to build clear plans for their achievement, stable personal interests that enable a person to achieve the goal set, ability to flexibly respond to changing external circumstances and adjust one's behavior to these changes.

Correlation analysis was separately made in two subgroups in order to identify special features of self-regulation of employed students – in the group of employed students and that of the students who study and do not work.

Let us analyze the relationship between the studied indicators using the self-regulation scale. The growth in self-regulation of both employed students and the students who do not work is related to the ability to quickly and efficiently get oriented in the new and rapidly changing situations, make analysis of the past and own experience and, based on it, develop forecasts-predictions concerning the future events, plan the goals and means of achieving them, as well as to develop the sequence of their achieving, compile a system of criteria for assessing the efficiency of the task performed, make self-analysis in the course of one's own activity and exercise self-control over the activity performed.

Table 1

Correlations between self-regulation and indicators of self-management and psychological well-being of students ($p \leq 0.05$)¹

	Employed students	Unemployed students
Scales	<i>Factors of correlation with the "Self-Regulation" scale</i>	
Education	-0.29	0.11
Analysis of contradictions	0.30	0.41
Forecasting	0.30	0.21
Planning	0.46	0.30
Goal-setting	0.23	0.35
Quality assessment criteria	0.43	0.36
Decision-making	0.38	0.43
Self-control	0.32	0.29
Adjustment	0.13	0.33
Self-management	0.53	0.52
Positive relationship	0.35	0.20
Autonomy	0.25	0.13
Management of the environment	0.45	0.31
Personal growth	0.31	0.25
Goals in life	0.58	0.29
Self-acceptance	0.24	0.20
Psychological well-being	0.47	0.29

¹ statistically significant correlation factors are marked grey in the table

As we can see from the results obtained, self-regulation of students in the two groups under study is related to the process of purposeful impact on oneself, one's own personality for the sake of achievement of the goal set and implementation of plans.

Also, students' self-regulation is related to experiencing subjective well-being, in particular, to such indicators as striving for personal growth, goal-setting in life and ability to manage the environment. It may be assumed that students who flexibly and adequately respond to changes in situations are prone to more realistically set their own goals, efficiently use opportunities appearing in their lives and strive for self-fulfillment.

Special features of self-regulation relationship in the group of employed students are connected with the indicator of positive relationship with others ($r=0.35$), autonomy ($r=0.25$), self-acceptance ($r=0.24$). This means that employed students are able to manage their behavior because of positive self-image, knowledge and acceptance of different aspects of their own personalities, including both good and bad qualities, positive treatment of their own past, independence in regulation of their behavior and activity, and, at the same time, ability to establish good relationship with other people, ability to take care of others and to make mutual allowances if this is necessary to preserve good relationship. It is also of interest that in this group of students under study self-regulation shows a reverse correlation with the level of education ($r=-0.29$), so it may be assumed that employed students are more prone to ensure more conscious planning, control and implementation of their goals and plans due to availability of the experience of performing professional duties, regardless of the acquired education.

Peculiarities of the relationships of self-regulation in the group of unemployed students are the relationship with goal setting ($r=0.35$) and behavior correction ($r=0.33$). Such results indicate the students' active planning of their own future, the desire to make a forecast of their own development and define professional goals, imagine the results of current activity and plan the future following the best possible scenario, as well as the active development of their own self-management system.

Thus, the conducted correlation data analysis gives grounds to state that:

1. Self-regulation of students is related to the efficiency of planning and organization of their own activity, behavior flexibility.
2. Satisfaction with one's own life grows when self-regulation grows.
3. Behavior and activity self-regulation of employed students is related to positive self-image, independence and ability to establish good relationship with other people.
4. Self-regulation of unemployed students is related to the processes of developing the system of values, own goals and strategies for achieving them.

To determine the structure of students' self-regulation, a multivariate analysis using the method of principal components (Varimax axis rotation) was used for the two research groups. The figures of self-regulation, self-management and psychological well-being were subjected to factor analysis.

Thus, factor analysis in the studied group of employed students accounts for 56.93% of the total dispersion of factors, and 6 factors were outlined in the course of the analysis.

The first factor included such indicators as planning (0.685), programming (0.723), result assessment (0.559), self-regulation (0.729), forecasting (0.597), goal-setting (0.556), quality assessment criteria (0.591), decision-making (0.534), self-management (0.815), goals in life (0.567). The factor was called "Self-Regulation", and it accounts for 22.25% of the total data dispersion. Merging of those indicators into one factor confirms the connection between self-regulation of the behavior and activity of employed students and their self-management ability as well as availability of stable realized life goals.

The second factor of “Self-Control” describes 10.03% of data dispersion and includes such indicators as self-control (0.527), financial independence (0.537), work experience (0.697). The results obtained for this factor give reasons to claim that employed students who are characterized by financial independence from their parents and other family members, with more substantial work experience are more inclined to make conscious analysis of the activity process and exercise self-control in the process of achieving goal and completing tasks.

The third factor, which describes 7.85% of the total data dispersion was entitled “Autonomy” since it included such scales as good living conditions (0.616), material status (0.564), autonomy (0.579). This means that employed students show some connection between independence and capacity to ensure comfortable material status and favorable living conditions.

The fourth factor “Sibling Position”, includes the indicators of birth order, as well as behavior adjustment (-0.504), and this factor accounts for 6.67% of data dispersion. It may be assumed that availability of younger brothers and sisters of employed students is related to their ability to adjust their behavior to the situation.

The fifth factor “Place of Residence”, accounting for 5.28% of the total data dispersion, includes the indicators of the place of birth (0.805), the place where childhood was spent (0.859), current place of residence (0.540), as well as behavior modeling indicator (0.580). That is, birth and residence in a city are related to the ability to assess significant conditions for goal attainment in employed students.

The sixth factor accounts for 4.82% of the total dispersion of the obtained data and was called “Psychological Well-Being”. It includes the indicators of positive relationship with others (0.709), environment management (0.747), personal growth (0.777), life goals (0.634), self-acceptance (0.833), psychological well-being (0.866). All the indicators within this factor point to the overall subjective satisfaction with life in general. This factor suggests the importance of harmonious attitude towards oneself and positive relationships with others for a prosperous life.

A factor analysis was also conducted in the group of unemployed students. In that case six factors accounting for 56.05% of data dispersion were pointed out following the scree plot method.

Students show connection between the ability to think over and plan their own activities and effective purposeful self-management. This is suggested by the results of the factor analysis as well as the correlation analysis described above. Thus, the first factor “Self-Regulation”, accounting for 23.78% of the total data dispersion, includes the indicators of programming (0.715), assessing the results of activity (0.687), self-regulation (0.638), analysis of contradictions (0.619), goal setting (0.643), planning (0.637), assessment of the quality of behavior (0.615), decision-making (0.549), self-control (0.514), self-management (0.885).

The second factor within the “Planning” group includes such indicators as financial independence (0.823) and other social and demographic indicators as well as the planning scale (0.729), and this factor accounts for 8.26% of data dispersion. This shows that the ability to build realistic plans, independently set goals and put them in hierarchical order is related to financial independence of students.

The third factor “Psychological Well-Being”, that accounts for 7.85% of data dispersion, includes, with positive figures, such indicators as positive relationship with others (0.579), autonomy (0.722), management of the environment (0.667), personal growth (0.636), life goals (0.558), self-acceptance (0.712), psychological well-being (0.823) as well as the indicator of flexibility of behavior and activity (0.662). This means that plasticity of regulatory processes among unemployed students is related to the overall experiencing of subjective well-being.

The fourth factor “Social Characteristics” accounts for 6.32% of the total data dispersion and

includes social and demographic characteristics of the people under study, in particular, places of birth and residence (from 0.892 to 0.841). It is worth noting that this factor does not include the indicators of self-regulation, unlike factor analysis in the group of employed students, so we can assume that the place of residence demonstrates a weaker connection with self-regulation indicators in the group of students who are not employed.

The fifth factor "Sibling Position", which accounts for 5.68% of data dispersion, unites the indicators of the birth order and availability of siblings (from -0.569 to 0.940). This factor indicates the importance of relationship between brothers/sisters in the family.

The sixth factor "Stress Resistance" accounts for 4.15% of data dispersion and includes such figures as stress resistance (-0.561), living conditions (0.610), health condition (0.588), material status (0.616). This means that financial difficulties of unemployed Ukrainian students are related to their stress resistance.

Thus, the results obtained have enabled to describe the level of fullness of the students' self-regulation components. The factors outlined give grounds to state that self-regulation of both employed and unemployed students is related to self-management of behavior and activity, ability to consciously set goals and elaborate the strategy for their attainment, positive relationship with other people.

An interesting difference between the factor structures of employed and unemployed students is that self-control and autonomy are distinguished in the former, with a significant factor load, and planning in the latter. Accordingly, we can assume that employed students are more independent in their actions, in fact, they are people of action, and not employed students plan and model for a long time, but they cannot self-organize to an activity. The conducted research does not cover all aspects of the researched topic. We see the prospects for further research in this direction in the development and approval of the program for the formation of student self-regulation mechanisms, which combine educational activities and work and the study, analysis and justification of the factors of professional self-regulation of students.

Conclusions

The analysis and generalization of the current theoretical approaches to the self-regulation issue have enabled to determine that self-regulation is a specific form of human interaction with the environment, a means of conscious goal setting, mobilization of mental and physical capacities for the sake of attainment of the goals set. Self-regulation is a special mental mechanism for optimizing human condition. Such understanding of the concept is found in the practical branches of psychology within which specific self-influence techniques are being actively developed.

The conducted statistical analysis has enabled to draw conclusions concerning some special features of the self-regulation of employed students. Divergences between employed and unemployed students' self-regulation have been established. Students combining study and work are distinguished for a higher level of self-regulation, more developed goal planning and result programming processes, they are prone to get ready for different event scenarios methodically and respond to changing circumstances in a more flexible way as compared to students who do not work but just study. Employed students are also more flexible in their activity, that is they find it easier to switch from one type of activity to another, it is easier for them to combine study and work, they are more eager for changes and find it more difficult to tolerate monotony and routine life. When making a decision they are more independent and require less support from other people in the form of advice and approval, they show more initiative and courage in choosing the line of their behavior. Besides that, employed students are characterized by higher figures in terms of personal autonomy, self-perception

and availability of goals in life, which contributes to a more positive self-image and pointing to the availability of conscious prospects and values that constitute the sense of life.

The results of correlation and factor analysis point to the fact that self-regulation of both employed and unemployed students is related to planning of own life prospects, outlining of the core goals, absence of excessive doubts in the process of achieving these goals, as well as psychological well-being, i.e., general satisfaction with one's life. Self-regulation of employed students is related to the overall clarity of plans and ability to organize their own lives independently and in accordance with their own interests. At the same time, self-regulation of unemployed students is related to the processes of choosing the general strategy of life and building the prospects for own development.

Further research on the topic may be dedicated to tracing special features of self-regulation that may be considered as the resource of increasing the results of activity, not just in a specific learning situation, but while combining studies and labor activity.

We see the prospects for further research in the development and approval of the program for the formation of students' self-regulation mechanisms, which combine educational activities and work, also the study, analysis and justification of the factors of professional self-regulation of students.

Literature

1. Балашов, Е.М. (2017). Психологічні особливості та механізми саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія*, 5, 5–13.
2. Вірна, Ж.П. (2003). *Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога* (Монографія). Луцьк : РВВ Вежа Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки.
3. Гринців, М.В. (2014). Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II(17), 107–110.
4. Кириченко, Т.В. (2017). Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 3(1), 82–87. Режим доступу: <http://ephseir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/2519>
5. Моросанова, В. И. (2021). Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета*, 14(1), 4–37.
6. Нещерет, В.К. (2017). Саморегуляція як системно організований прогрес внутрішньої психічної активності студентів. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 4(44), 405–408.
7. Партико, Т. (2012). Саморегуляція навчальної діяльності у студентів з різною схильністю до самоактуалізації. *Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації»*, 3, 221–225.
8. Тетерук, С.П. (2006). Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1847>
9. Фоменко, К.І., & Кузнецов, О.І. (2014). Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Збірник наукових праць. «Проблеми сучасної психології»*, 25, 582–596. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-25.%25p>
10. Фурс, О.Й. (2019). Професійна психічна саморегуляція майбутніх фахівців екстремальних видів діяльності МО України в процесі їх спеціальної психологічної підготовки. *Вісник Національного університету оборони України*, 2(52), 135–145. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2019-52-2-135-145>

11. Balashov, E., Pasichnyk, I., Kalamazh, R., & Plyska, Y. (2020). Psychological Peculiarities of Self-Regulated Learning of the First-Year and Graduate Students. *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition*. New York : Nova Science Publishers, 81–94.
12. Eggers, J.H., Oostdam, R., & Voogt, J. (2021). Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 3(6), 175–192. <https://doi.org/10.14742/ajet.6453>
13. Faye C. Huie, Adam Winsler, & Anastasia Kitsantas (2014). Employment and first-year college achievement: the role of self-regulation and motivation. *Journal of Education and Work*, 27(1), 110–135. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718746>
14. Neyt, B., Omev, E., Verhaest, D., & Baert, S. (2019). Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Surveys*, 33(3), 896–921. <http://dx.doi.org/10.1111/joes.12301>
15. Nicklin, J.M., Meachon, E.J., & McNall, L.A. (2019). Balancing work, school, and personal life among graduate students: A positive psychology approach. *Applied Research in Quality of Life*, 14(5), 1265–1286. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9650-z>
16. Perry Klein, Ashley Bildfell, Jill D. Dombroski, Christine Giese, Kristen Wing-Yan Sha, & Serena C. Thompson (2022). Self-Regulation in Early Writing Strategy Instruction, *Reading & Writing Quarterly*, 38(2), 101–125. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1919577>
17. Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*. Handbook of self-regulation (pp. 631–1649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50030-5>
18. Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27(2), 304–313. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.304>
19. Teslenko, M.M., Judina, N.O. (2018). Psychological features of self-regulation of educational and professional activity of students. *Psychology and personality*, 1, 118–127.

References

1. Balashov, E.M. (2017). Psykholohichni osoblyvosti ta mekhanizmy samorehuliatcii v navchalnii diialnosti studentiv [Psychological features and mechanisms of self-regulation in the educational activities of students]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serija: *Psichologija – Scientific Notes of The National University of Ostroh Academy*. Series: *Psychology*, 5, 5–13 [in Ukrainian].
2. Fomenko, K.I., & Kuznetsov, O.I. (2014). Motyvatsiini osoblyvosti akademichnoi samorehuliatcii studentiv [Motivational features of the students' academic self-regulation]. *The Collection of research papers «Problems of Modern Psychology»*, 25, 582–596. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-25.%25p> [in Ukrainian].
3. Furs, O.Y. (2019). Profesiina psykhična samorehuliatciiia maibutnikh fakhivtsiv ekstremalnykh vydiv diialnosti MO Ukrainy v protsesi yikh spetsialnoi psykholohichnoi pidhotovky [Professional mental self-regulation of future specialists of extreme types of activities of the Ministry of Defense of Ukraine in the process of their special psychological training]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 2(52), 135–145. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2019-52-2-135-145> [in Ukrainian].
4. Hryntsiv, M.V. (2014). Samorehuliatciiia maibutnoho fakhivtsia yak komponent profesiinoi pidhotovky [Self-regulation of the future specialist as a component of professional training]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II(17), 107–110 [in Ukrainian].
5. Kyrychenko, T.V. (2017). Psykholohichniy zmist samorehuliatcii osobystosti. [Psychological content of personality self-regulation]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. Serija: *Psicholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University*. Series:

- Psychological Sciences*, 3(1), 82–87. Retrieved from <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/2519> [in Ukrainian].
6. Morosanova, V.Y. (2021). Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tseley i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity]. *Vestnyk Moskovskogo unyversyteta – Bulletin of Moscow University*, 1, 4–37 [in Russian].
 7. Neshcheret, V.K. (2017). Samorehuliatsiia yak systemno orhanizovanyi prohres vnutrishnoi psykhičnoi aktyvnosti studentiv [Self-regulation as a systematically organized progress of internal mental activity of students]. *Naukovyi zhurnal «Molodyi vchenyi» – Scientific journal “Young Scientist”*, 4(44), 405–408 [in Ukrainian].
 8. Partyko, T. (2012). Samorehuliatsiia navchalnoi diialnosti u studentiv z riznoiu skhylnistiu do samoaktualizatsii [Self-regulation of educational activity in students with different tendencies to self-actualization]. *Ukrainskyi naukovyi zhurnal «Osvita rehionu: politolohiia, psykholohiia, komunikatsii» – Ukrainian scientific journal “Education of the region: political science, psychology, communications”*, 3, 221–225.
 9. Teteruk, S.P. (2006). Formuvannia mekhanizmiv samorehuliatsii studentiv v inshomovnomu prostori [Formation of self-regulation mechanisms of students in a foreign language space]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1847> [in Ukrainian].
 10. Virna, Zh.P. (2003). *Motivacijno-smislova reguljacija u profesionalizacii psihologa [Motivational and semantic regulation in the professionalization of a psychologist]*. Lutsk : RVV Vezha Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainky [in Ukrainian].
 11. Balashov, E., Pasichnyk, I., Kalamazh, R., & Plyska, Y. (2020). Psychological Peculiarities of Self-Regulated Learning of the First-Year and Graduate Students. *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition*. New York : Nova Science Publishers, 81–94.
 12. Eggers, J.H., Oostdam, R., & Voogt, J. (2021). Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 3(6), 175–192. <https://doi.org/10.14742/ajet.6453>
 13. Faye C. Huie, Adam Winsler, & Anastasia Kitsantas (2014) Employment and first-year college achievement: the role of self-regulation and motivation. *Journal of Education and Work*, 27(1), 110–135. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718746>
 14. Neyt, B., Omey, E., Verhaest, D., & Baert, S. (2019). Does student work really affect educational outcomes? A review of the literature. *Journal of Economic Surveys*, 33(3), 896–921. <http://dx.doi.org/10.1111/joes.12301>
 15. Nicklin, J.M., Meachon, E.J., & McNall, L.A. (2019). Balancing work, school, and personal life among graduate students: A positive psychology approach. *Applied Research in Quality of Life*, 14(5), 1265–1286. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9650-z>
 16. Perry Klein, Ashley Bildfell, Jill D. Dombroski, Christine Giese, Kristen Wing-Yan Sha, & Serena C. Thompson (2022). Self-Regulation in Early Writing Strategy Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 38(2), 101–125. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1919577>
 17. Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*. Handbook of self-regulation (pp. 631–1649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50030-5>
 18. Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27(2), 304–313. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.304>
 19. Teslenko, M.M., Judina, N.O. (2018). Psychological features of self-regulation of educational and professional activity of students. *Psychology and personality*, 1, 118–127.

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ПОЄДНУЮТЬ НАВЧАННЯ ТА РОБОТУ

Ірина Кочергіна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

79000, Україна, м. Львів, вул. Університетська, 1

Iryna.Kocherhina@lnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8699-0601>

Христина Стельмашук

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

79000, Україна, м. Львів, вул. Університетська, 1

Khrystyna.stelmashchuk@lnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0003-1686-7031>

Анотація

Мета – презентувати результати дослідження особливостей індивідуальної саморегуляції поведінки студентів, які поєднують навчання та роботу. *Методи*. За допомогою персональних анкет було опитано 199 українських студентів. Для аналізу отриманих результатів використовувались методи статистичної обробки даних. *Результати*. Встановлено, що існують відмінності у рівні саморегуляції працевлаштованих та не працевлаштованих студентів, зокрема у таких її показниках як гнучкість поведінки та діяльності, а також вмінні приймати рішення. Працевлаштовані студенти мають більш виражене прагнення до планування власної діяльності, є більш самостійними, гнучкими та організованими у навчальній та трудовій діяльності. У них вищий рівень самоприйняття та вміння висувати цілі. Виявлено, що у студентів із зростанням саморегуляції зростає і задоволеність власним життям та стосунками із іншими людьми, підвищується ефективність планування і організації власної діяльності. Встановлено, що чим вищим є рівень саморегуляції поведінки студента тим вищий рівень здатності до побудови чітких планів власної діяльності. *Висновки*. Саморегуляція є специфічною формою взаємодії людини з навколишнім середовищем, засіб свідомої постановки завдань, мобілізації психічних та фізичних потенцій для досягнення визначених цілей. Вимірюваний у описаному дослідженні показник саморегуляції поведінки студентів передбачає вивчення процесів планування, моделювання, програмування своєї поведінки та діяльності, оцінки її результатів, а також її гнучкості та самостійності, що, в свою чергу, може приводити до більш ефективної діяльності та здатності до вирішення різного роду завдань, які виникають у повсякденній діяльності, підвищуючи її успішність. Беззаперечно, саморегуляція виступає важливим елементом у процесі постановки та досягнення цілей, сприяє досягненню успіху в усіх видах діяльності у процесі життя людини. Саморегулятивні навички є важливими у побудові взаємостосунків та вирішенні життєвих завдань, особливого значення вони набувають при навчальній діяльності. Сьогодні все більше студентів в Україні, і в інших країнах світу, поєднують навчання та роботу задля покращення власного матеріального становища. Тому дослідження особливостей саморегулятивного процесу працевлаштованих студентів має перспективне практичне значення задля оптимізації стратегій покращення ефективності власної поведінки та діяльності в процесі здобуття освіти.

Ключові слова: саморегуляція, студенти, освіта, працевлаштування, працюючі студенти.

Подано 19.07.2022

Рекомендовано до друку 15.08.2022

ЕКЗИСТЕНЦІЙНА СИТУАЦІЯ КЛІЄНТА ЯК ПІДМУРОК У ПРОВАДЖЕННІ ПСИХОСИНТЕЗУ

Єгор Кучеренко

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

08408, Україна, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30

yehor@kucherenko.in.ua, <https://orcid.org/0000-0002-7462-0638>

Галина Хомич

кандидат психологічних наук, професор,

завідувачка кафедри психології

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

08408, Україна, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30

ghpsua@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8748-8165>

Анотація

У статті здійснено теоретико-методологічне дослідження проблеми екзистенційної ситуації клієнта в практиці психосинтезу. Встановлено, що екзистенціальна ситуація клієнта презентована в психосинтезі як процес структурування його життєвого досвіду внаслідок суб'єктно-орієнтованої психотерапевтичної співпраці. За одинадцятьма критеріями авторами запропоновано змістові компоненти екзистенційної ситуації, які виявляються та змінюються в процесі психотерапії. Наголошено, що в основі початкування психосинтезу лежить орієнтація клієнта на його свідоме Я, екзистенція якого постає завдяки розототоженню з будь-яким змістом свідомості. Особливе значення надається синтетичній функції свідомого Я як проєкції Вищого Я. Поняттям Вищого Я в психосинтезі описується проблема духовних запитів клієнта загалом та самореалізації зокрема. Зазначено, що в практиці психосинтезу робота фахівця вимагає систематичного самопсихосинтезу. Уточнено психологічний зміст явища подвійності як основного суб'єктивного чинника, що блокує співпрацю обох учасників психотерапії. Натомість фахівцю пропонується розвивати неподвійне ставлення як переважно особистісну, а не лише професійну властивість. Встановлено, що спеціальна методологія психосинтезу представлена чотирма його етапами, що відповідають завданням психотерапії. Зміна екзистенційних ситуацій клієнта відображається в свідомості клієнта як можливість змінити власну особистість, що базується на розототоженні та передбачає два рівні психосинтезу – особистісний та духовний. Духовний психосинтез проводиться на основі вивчення духовних переживань клієнта, з урахуванням кризових етапів його духовного розвитку та лише після досягнення ним особистісного психосинтезу. Констатовано, що в конкретній методології обох рівнів психосинтезу психотерапевту варто спиратись на вибір найбільш доцільних технік та прийомів з урахуванням актуальних запитів клієнта. Цей вибір органічно включається в екзистенційну ситуацію безпосередньої роботи з клієнтом «тут і зараз».

Ключові слова: екзистенційна ситуація, особистісний психосинтез, духовний психосинтез, розототоження, свідоме Я, Вище Я, подвійність.

Вступ

На ринку психологічних послуг традиційною стала пропозиція «запрошувати в психотерапію» і попит на таку послугу аргументується тим, що «бути в психотерапії» – це трендова ознака успішного життя. Ми підтримуємо наміри колег, які відповідально пропонують психотерапію як професійну допомогу в саморозвитку клієнта, однак проти умисного культивування психотерапії як самоцілі, а не засобу. Особливої уваги заслуговує проблема духовних запитів, в якій психотерапевт будь-якої орієнтації повинен не сплутати вищі потреби клієнта із захисними мотивами у переживанні ним особистісної чи термінальної кризи або ж наслідків психотравматизації. Захисна мотивація клієнта часом видається за духовні прагнення, що, звісно, ним не усвідомлюється.

Духовні запити клієнта, як проблема психотерапевтичної практики найвиразніше описані в працях італійського психіатра, психолога та філософа R. Assagioli (1888-1974) – засновника психосинтезу. Він обґрунтував наукові підстави для застосування психосинтезу, обличивши практику психоаналізу, яку першим започаткував в Італії.

Психосинтез – це мультидисциплінарний науковий напрям, який у прикладному аспекті застосовується як метод психотерапії, інтегративного навчання, особистісного розвитку та самореалізації (Assagioli, 1974: 30). Психосинтез базується на власній філософсько-психологічній теорії особистості та її розвитку, яка визначає методологію ефективного вирішення широкого кола практичних завдань: від лікування психічних розладів та психосоматичних захворювань до розвитку творчих здібностей та реалізації духовних потреб. Це забезпечує широку сферу застосування психосинтезу, зокрема в практичній психології, медицині, педагогіці, а також у бізнесі, спорті та мистецтві. Серед особистісно-орієнтованих психотерапевтичних підходів психосинтез вирізняє можливість його самостійного застосування або самопсихосинтезу (Максименко, 2015).

В психотерапії передусім здійснюється особистісний психосинтез. Окрім вирішення психологічних проблем, цей вид допомоги спрямовує клієнта на самоактуалізацію. Однак R. Assagioli вважав, що самоактуалізація в тому смислі, в якому це поняття вживається у А. Maslow «не обов'язково включає духовний рівень». Вчений не радив одразу за особистісним психосинтезом впроваджувати техніки духовного психосинтезу без вивчення екзистенційної ситуації, в якій перебуває клієнт (Assagioli, 1974).

Попередньо ми дослідили теорію психосинтезу, а також його прикладне застосування у вищій та позашкільній освіті, медичній практиці та індивідуальній психотерапії дорослих (Кучеренко, 2018). Не дослідженою залишається проблема теоретичних узагальнень в спадщині R. Assagioli задля створення цілісного уявлення про екзистенційну ситуацію клієнта загалом. Тож у даній статті ми здійснили спробу вирішити це питання на основі архівних документів R. Assagioli, що були оприлюднені протягом останніх п'яти років Інститутом психосинтезу у Флоренції (Італія) та частково перекладені англійською з ініціативи K. Sørenthen.

Мета статті – презентувати та розширити наукові уявлення про екзистенційну ситуацію клієнта в психосинтезі. **Завдання:** 1) здійснити теоретичний аналіз й узагальнення змісту опублікованих праць, стенограм семінарів R. Assagioli як засновника психосинтезу та інтерв'ю з ним і його послідовниками; 2) виявити на основі проаналізованих матеріалів структуру екзистенційної ситуації клієнта та уточнити психологічний зміст цього поняття в контексті співвідношення теоретичних конструктів «свідоме Я – Вище Я»; 3) встановити методологічні засади провадження особистісного та духовного психосинтезу на основі вивчення екзистенційної ситуації клієнта; 4) проаналізувати неподвійне ставлення як ключову вимогу

до фахового застосування психосинтезу в структурі екзистенціальної ситуації безпосередньої роботи з клієнтом.

Методи дослідження

Для досягнення мети та реалізації завдань теоретико-методологічного дослідження нами було застосовано такі теоретичні методи: аналіз наукових джерел, аналіз продуктів комунікативної діяльності, узагальнення та синтез.

Результати та дискусії

Примітно, що у фундаментальній праці «Психосинтез. Принципи та техніки» R. Assagioli з перших сторінок визначає місце психосинтезу у тогочасній психології та психіатрії, насамперед, порівнюючи його з екзистенційною психотерапією. Вчений писав: «Ключова схожість – або, радше, ідентичність підходів – полягає в методології, а саме в методі, який можна визначити як «розпочати зсередини», тобто з «Я» індивіда, з його наявності. Це означає надавати центрального значення поняттю та досвіду ототожнення «себе» як особистості, що характерно також для уявлень Maslow та групи інших американських психологів і психотерапевтів, таких, як Allport, Goldstein, Fromm, Moustakas, Erikson та інших» (Assagioli, 1974: 4).

На перший погляд видається, що R. Assagioli закликає нас до надання центрального значення існуванню особистості як такої. Однак він трактував Я з позицій есенсеалізму, відстоюючи факт його існування як живої, трансцендентної, але не психічної реальності (Sørenthen, 2019). Тобто в психосинтезі Я не зводиться ні до особистості, ні до її біохімічної чи нервової основи (тілесності, темпераменту), ні до мотивації чи прояву внутрішнього потенціалу особистості, як наприклад, в теорії А. Маслоу (Маслоу, 2003). На цьому ми наголошуємо зі слів засновника психосинтезу, про що йтиметься далі. Однак, спершу ми уточнимо понятійний апарат, аби уникнути будь-яких непорозумінь.

У своїх працях R. Assagioli вживав слово «Я» з прописної літери на позначення трансцендентного центру людського буття, який існує як «жива реальність» на межі індивідуального та універсального (Assagioli, 2021: 20). На думку автора, воно є незбагненим у безпосередньому свідомому пізнанні та має неподільну суб'єкту природу, що здатна до еманации. Традиційно цей центр називають Вищим Я (Higher Self).

Іманентний прояв Вищого Я у формі психічного, його проєкцію в емпіричному вимірі, вчений радив позначати маленькою літерою («я») і називав свідомим Я (англ. «conscious self» або «I») або особистісним Я (англ. «personal self») чи Его (Assagioli, 1973). Попри це, R. Assagioli не дотримувався власних порад щодо «розміру літер» у написанні, про що свідчать наведені у цій статті цитати, у перекладі яких ми зберегли оригінальну редакцію.

Вище Я – те саме, що й Самість (Self), Трансперсональне Я (Transpersonal Self), Духовне Я (Spiritual Self), Душа (Soul). R. Assagioli вживав всі ці поняття в однаковому значенні та смислі. Цікаво, що вчений радив якнайменше вживати слово «душа» на позначення саме тієї трансцендентної реальності, яку мав на увазі (Assagioli, 1973). Певно, що засновник психосинтезу навмисно вживав різні назви на позначення одних і тих же понять задля уникнення обмежень в їх інтерпретації представниками різних психологічних шкіл. З його слів, особливої потреби в теоретичному абстрагуванні через чітку термінологію немає, а тому він закликав: «Будьте екзистенційними... Пам'ятайте, завжди починайте з екзистенційних фактів та досвіду, а вже потім з реакцій на них» (Assagioli, 2020).

Про які екзистенційні факти та досвід йдеться? R. Assagioli вважав, що «безпосереднє переживання «Я», переживання чистої *самосвідомості*, незалежного від будь-якого змісту поля свідомості чи ситуації, в якій індивід може перебувати, – це справжнє, «феноменологічне» переживання, внутрішня реальність, яку можна емпірично перевірити та довільно викликати за допомогою певних технік» (Assagioli, 1974: 5). Я є центром «чистої самосвідомості, [він перебуває] на особистісному рівні, позбавлений всього емпіричного та історичного змісту. Часто це і є першим кроком – виявити «Я», его, на відміну від різних складників особистості» (Assagioli & Crampton, 2018).

Отже, принципова відмінність психосинтезу від екзистенційно-гуманістичних напрямів полягає у тому, що Я – це неподільний суб'єкт, який має іманентну та трансцендентну природу. Я іманентно проєктується на рівень особистісної активності, але не зводиться до особистості чи її частин, як вважав А. Маслоу (Маслоу, 2003). Я трансцендентне цілісній особистості, так само як і окремим психічним формовиявам людського буття: емоціям та почуттям, мисленню, бажанням, соціальним ролям тощо. Логічно, що Я не тотожне ні тілу, ні тілесності.

R. Assagioli говорив: «...особистісне Я «егоцентричне», це усвідомлення себе без будь-якого розширення свідомості, без радості, любові та всіх інших властивостей Духовного Я. Особистісне «я» можна було б назвати «нейтральним», але його усвідомлення дає деяке почуття звільнення від звичних прихильностей та ототожнень. Воно є центром синтезу, оскільки пов'язує та урівнює всі психологічні елементи та функції... Але розрізнення (між особистісним та Вищим Я) не означає розділення. Особистісне «я» можна вважати відображенням проєкції духовного «Я». Між ними може виникнути зв'язок і особистісне «я» може піднятися до Самості, наблизитись до Неї і певної миті ототожнити себе з Нею. Ці відношення мають різні етапи. Перший – це розототожнення та об'єктивне спостереження за потоком психологічних елементів, які линуть та зникають у полі свідомості, неначе вчений, що спостерігає за природними явищами» (Assagioli & Crampton, 2018).

Принцип розототожнення R. Assagioli вважав основним в особистісному психосинтезі і сформулював його у таких положеннях: «Нами володіє те, з чим ми себе ототожнюємо. Ми можемо володіти і управляти усім тим, з чим ми себе розототожили» (Assagioli, 1974: 111). Однак нам варто звернути увагу на його напрочуд важливе зауваження: «Але ж розототожнення – це психоаналіз. Направду, психоаналітики застосовують розототожнення, так його не називаючи. Коли Фройд чи психоаналітик намагається розчинити комплекс, що він робить практично? Він змушує пацієнта розототожнитись із цим комплексом. Спершу він спрямовує його у свідомість. Спочатку несвідоме ототожнення, потім свідоме ототожнення, а згодом розрядка комплексу, яка і є розототожненням. Отже, один і той самий факт може бути описаний різними термінами; однак це розототожнення» (Assagioli, 2020). R. Assagioli вважав, що розототожнення здійснюється без тривалого виявлення причин появи комплексу і пацієнту не обов'язково знати, що саме з ним (із комплексом) він розототожнюється. Цю техніку він метафорично називав потужною зброєю, кислотою, що розчиняє метал (Assagioli, 2020).

Якщо «розототожнення є психоаналізом», то що ж таке психосинтез з точки зору власне психоаналізу? В «Психологічному тлумачному словнику...» стверджується, що за З. Фройдом, психосинтез – це «автоматичний і неминучий процес віднайдення єдності і гармонізації психічного життя невротика як наслідок ефективної психоаналітичної терапії» (Шапар, 2019: 434).

Нами встановлено, що зовсім іншої думки був С. Jung, який розумів психосинтез як метод, а не результат психотерапії. Саме психосинтезом він міг назвати свій метод, який ми

сьогодні знаємо як аналітичну психологію. За С. Jung, психосинтез не стосується усвідомлення травматичного досвіду, а пов'язаний з цілеспрямованим розвитком особистості на основі трансцендентної функції. Така особистість матиме здатність реалізувати свої бажання та потяги, які були виявлені завдяки психоаналізу (Кучеренко, 2018). Принаймні про психосинтез К. Юнг писав З. Фройдю так: «Якщо існує психоаналіз, то має бути й психосинтез, який створює майбутнє, керуючись тими ж законами» (Freud & Jung, 1975: 293-294). Отже, психосинтез не відкидає, а доповнює завдання психоаналізу розвивальною метою. Саме тому аналітична робота і особистісний психосинтез загалом повинні завжди передувати духовному психосинтезу, тобто намірам встановити зв'язок з Вищим Я.

Однак R. Assagioli наголосив, що Вище Я (Самість) – це суб'єкт, а не психологічна функція, як вважав С. Jung. Тобто теоретичне розмежування особистості й суб'єкта в практичному аспекті полягає у розрізненні двох явищ: розотожнення свідомого Я зі змістом свідомості та духовних переживань, що викликані Вищим Я. Але мова не йде про безпосереднє переживання Вищого Я як мету: R. Assagioli не вдавався до таких крайніх методів як адепти східних духовних практик. Натомість він пропонував психотерапевту щоразу встановлювати «безпосередній контакт» з екзистенційною ситуацією клієнта, щоб той усвідомив названу вище різницю (Assagioli & Crampton, 2018).

Яким чином психотерапевт може забезпечити власний і клієнтський «контакт» з екзистенційною ситуацією? R. Assagioli умовно виділив три стадії співпраці учасників психотерапії: активну, каталітичну та стадію, на якій терапевт «поступається своїм місцем» задля Я клієнта, особливо на заключному етапі психосинтезу (Assagioli, 1974).

Але D. Whitmore вважає, що найбільшою проблемою є подвійність (поляризоване сприймання ситуації), оскільки саме вона притаманна обом учасникам терапевтичної співпраці. Фахівець зобов'язаний дослідити схильність до поляризації і усвідомити власну подвійність завдяки самопсихосинтезу та супервізії. Однак, психотерапевти, на думку D. Whitmore, часто осмислюють свій духовний досвід за «позитивними» наслідками застосування методу і необачно відкидають всі прикладені зусилля у подоланні невідворотних труднощів і страждань, особливо під час духовних криз, про що йтиметься далі. Цей практично орієнтований принцип в професійній самопідготовці психотерапевта R. Assagioli сформулював так: «Ніколи не буває «або/або», є лишень «і одне, й друге». Він застерігав, що у психосинтезі ми прагнемо до подолання подвійності, оскільки самореалізація – це спосіб життя, а не стан свідомості. Визнати власну подвійність вкрай важко, але саме у цьому і полягає названий спосіб життя. Зі слів R. Assagioli, «ніколи не буває чорного чи білого: все є відтінками сірого, а вже потім кольорами» (Ferrucci & Whitmore, 2020). Подвійність стає патологічною, коли у своїх очікуваннях від психосинтезу ми умисно відкидаємо страждання, уникаємо думок про невдачі та біль на тлі культивування цілісності, гармонії та безмежного щастя (Ferrucci & Whitmore, 2020).

Примітно також те, що R. Assagioli описав конкретні методичні етапи психосинтезу, окремо розрізняючи особистісні та духовні виміри екзистенційної ситуації клієнта, які психотерапевт зобов'язаний враховувати на всіх етапах. На основі розрізнення особистісних та духовних запитів, R. Assagioli говорив про дві групи клієнтів, до яких можна застосувати або особистісний або духовний психосинтез. Він не мав на увазі, що вони представлені послідовно.

Етапи психосинтезу відповідають таким завданням психотерапії: 1) глибоке самопізнання, усвідомлення клієнтом різних частин своєї особистості; 2) здійснення контролю над різними частинами особистості; 3) реалізація справжнього Я, осягнення або вибір

об'єднуючого центру; 4) власне психосинтез – формування або реконструкція особистості навколо обраного центру (Assagioli, 1974).

З одного боку R. Assagioli ніби й виніс духовний психосинтез за межі наукового пізнання, однак попередньо окреслив його у своїй фундаментальній статті «Духовний розвиток та психічні розлади». Зокрема, вчений виокремив чотири стадії духовного розвитку: 1) криза, що передує духовному пробудженню; 2) криза, обумовлена цим пробудженням; 3) реакції на духовне пробудження; 4) фази процесу трансформації особистості (Assagioli, 1974: 40–53). Під час цих стадій суб'єкт зазвичай ідентифікує духовні переживання як такі, що виходять за межі особистісного (персонального) досвіду як усталеної картини світу, на основі якої здійснюється рефлексія та інтерпретація пережитого (їх також називають трансперсональними переживаннями). Однак, R. Assagioli завважив, що в практиці психіатрії ознаки духовних криз межують з патопсихологічними симптомами і тому можуть помилково кваліфікуватись як психічні хвороби. Духовні кризи радше супроводжуються психічними розладами, але не тотожні їм (Assagioli, 1974).

Здійснивши порівняльний аналіз психосинтезу та екзистенційної психотерапії, R. Assagioli запропонував чітку структуру екзистенційної ситуації клієнта (пацієнта), яку радив дослідити на перших етапах психосинтезу: «Відправною точкою лікування є засвідчення унікальності екзистенційної ситуації кожного пацієнта, його проблем, які в ній відображені, та шляхів їх вирішення. Зазвичай воно включає психоаналітичну стадію. Потім здійснюється активізація прихованих і розвиток слабо виражених сторін особистості та функцій за допомогою відповідних технік. Після або під час цього має бути поставлена мета у досягненні гармонії та інтеграції всіх якостей та функцій індивіда в єдине ціле – у цьому полягає головне призначення психосинтезу» (Assagioli, 1974: 7).

Структура екзистенційної ситуації клієнта включає такі аспекти його життєвого досвіду:

1. Констатація факту існування свідомого Я у клієнта для початку роботи «зсередини», про що ми зазначили вище.
2. Орієнтація на постійний розвиток і зростання клієнта як актуалізацію його потенційних можливостей.
3. Усвідомлення клієнтом сенсу свого життя або його пошук.
4. Визнання цінностей, особливо етичних, естетичних, духовних, релігійних, на чому наголошував V. Frankl.
5. Врахування неминучості проблеми вибору та прийняття рішення, що спонукають клієнта бути відповідальним.
6. Необхідність у проясненні мотивації, яка зумовлює вибір клієнтом життєво важливих рішень.
7. Визнання глибини людського життя, що включає страждання та тривогу.
8. Орієнтація на майбутнє, що динамічно впливає на сьогодення клієнта.
9. Придавання волі головного значення в психотерапії як сутнісної функції Я та джерела усіх виборів і рішень клієнта; аналіз усіх вольових стадій та рівня розвитку волі загалом.
10. Усвідомлення самотності лише як тимчасового суб'єктивного стану, що чергується у клієнта з міжособистісною взаємодією завдяки ідентифікації, емпатії, взаєморозумінню та любові. Тобто самотність – це не вихідне й сутнісне явище у людському бутті, а перехідне.
11. Визнання та культивування позитивного, творчого та радісного досвіду, який людина переживає разом із трагічним та болісним. А. Maslow називав такий досвід піковими переживаннями (Assagioli, 1974).

Увінчує визнання унікальності досвіду кожного клієнта диференційний підхід до обрання та комбінування фахівцем різних технік. За R. Assagioli мова йде про «диференційний психосинтез» або «розробку нового методу для кожного клієнта» (Assagioli, 1974). Про це ще півстоліття тому вчений говорив: «Нам необхідно враховувати унікальність кожного випадку і не дотримуватись ніяких загальних правил. Насправді, це творчий аспект психотерапії. Варто, так би мовити, винайти новий метод для кожного пацієнта, тобто нову комбінацію та послідовність технік, які будуть відповідати унікальності особливої екзистенційної ситуації кожного пацієнта... Спершу я ставлю під сумнів наявні діагностичні рамки. Коли ми повісили ярлик, то нічого не досягли. Натомість, після лікування, у ретроспективі, можна було б щось сказати: тому не починаймо з діагнозу, але врешті *завершимо* ним... Усі штучні проблеми діагностики прибрані у безпосередньому контакті з екзистенційною ситуацією клієнта. У цьому сенсі психосинтез є більш революційним, аніж здається» (Assagioli & Crampton, 2018).

Отже, екзистенційна ситуація клієнта – це об'єднуючий центр психотерапевтичної взаємодії, який має динамічні структурні елементи, що включають мотиваційні, емоційно-вольові та когнітивні прояви цілісних переживань як клієнта, так і психотерапевта.

Ми однак стаємо у тому, що в психосинтезі R. Assagioli передбачав не вихідну структуру, а процес структурування екзистенційної ситуації обома учасниками психотерапії, оскільки у ній не тільки виявляється життєвий досвід клієнта (починаючи від запиту), але й постає питання про його суб'єктність, відповідальність, свободу, подвійність, пошук життєвого смислу тощо. Ці питання є наслідком синтетичного самопізнання клієнта, в якому психосинтетик постає як провідник на шляху від «відомого до невідомого», у чому має власний досвід. Таким чином, в психосинтезі утверджується Я клієнта як суб'єктний центр і рушій терапевтичних змін, що не тільки «видобуває» зміст несвідомого (як в психоаналізі), але й володіє волею, яка прикладається до емпіричного формовияву цього Я – цілісної особистості. Водночас психосинтез не оминає проблему духовної сутності клієнта, яка постає перед ним в трансперсональних переживаннях та під час духовних криз, коли об'єктом самопізнання та самозміни стає не особистість, а власне суб'єкт.

Висновки

На основі порівняльного аналізу, узагальнення наукових праць та документальних джерел встановлено, що екзистенційну ситуацію клієнта R. Assagioli описував в якості структурування його життєвого досвіду в процесі суб'єктно-орієнтованої психотерапевтичної співпраці. Саме екзистенційна ситуація та її поточна зміна визначає конкретну методологію психосинтезу через вибір найбільш доцільних технік та прийомів з урахуванням актуальних запитів клієнта. Спеціальна ж методологія психосинтезу презентована чотирма етапами (завданнями) психосинтезу і не залежить від запиту.

Взаємне структурування екзистенційної ситуації ініціюється психотерапевтом відповідально, цілісно й спонтанно. Процесуально ситуація не констатується за допомогою системи завчасно підготовлених запитань чи завдань, хоча такий варіант не відкидається. Насамперед, ситуація об'єктивується різними способами для свідомого Я клієнта, а не для терапевта, тому клієнту важливо вчасно отримати досвід розототожнення як вихідного переживання й навички в психосинтезі. При цьому психотерапевту доцільно облишити виключно дослідницькі завдання на аналітичному етапі і зауважити, що досвід клієнта постає оприявлено – «тут і зараз» внаслідок екзистенційної присутності терапевта, тобто його власного розототожнення.

Виявлено, що психотерапевту варто розвинути неподвійне ставлення до будь-якого досвіду клієнта. Саме особистісна неподвійність терапевта забезпечує зниження полярного бачення своєї ситуації клієнтом. Задіяність цього принципу в безпосередній діяльності є надскладним завданням самопсихосинтезу і супроводжується розчаруваннями й досягненнями та тлі розвитку волі. Основне завдання психосинтетика полягає у тому, щоб вчасно відстежити й подолати подвійність власну (іманентну) та світу загалом (трансцендентну). Без синтезу іманентних та трансцендентних вимірів у світобаченні фахівцю не варто займатись духовним, ба навіть особистісним психосинтезом.

Вказана R. Assagioli наступність в етапах психосинтезу (його спеціальна методологія) дає підстави висувати, що вона описує завдання психотерапії щодо зміни екзистенційних ситуацій клієнта, які відображені в його свідомості як можливість змінити власну особистість. Саме особистість стає в психотерапії емпіричним об'єктом самозміни клієнта. За таких умов клієнти не прагнуть пізнати чи пережити зв'язок (синтез) між свідомим Я та Вищим Я, оскільки на це немає досвідних підстав. Натомість екзистенційні ситуації, в яких виникає цей зв'язок спонтанно чи цілеспрямовано передбачають настання послідовних духовних криз або ж включають короткотривалі духовні переживання. За таких умов духовний психосинтез в будь-якому випадку має спиратись на особистісний. Отже, особистісний та духовний психосинтез – це взаємно обумовлені процеси, які варто гармонізувати як синтез особистісного та духовного в екзистенції людини (human being).

В екзистенційній ситуації клієнта R. Assagioli розглядав синтез як фундаментальну властивість його Я. Синтез стосується принаймні трьох основних напрямів: гармонізації свідомого та несвідомого, взаємодії окремих частин особистості (субособистостей) та розвитку недостатньо розвинених психічних функцій. При цьому синтез особистісного та духовного R. Assagioli означив як окремий напрям досліджень у двох аспектах: низхідному (від Вищого Я до свідомого Я) та висхідному (навіпаки). Однак це питання виходить за межі мети даної статті і радше вимагає іншого теоретико-методологічного дослідження.

У подальших науково-психологічних дослідженнях планується теоретично та емпірично перевірити зв'язок концептуальних засад та прикладних можливостей психосинтезу з розвитком лімінальності у дорослих в період термінальних та екзистенційних криз, які загострюються в умовах суспільно значущих змін, зокрема в умовах війни. Автори припускають, що лімінальність розвивається як психічна властивість суб'єкта самопізнання та самозміни доволіно входити у рефлексивний стан свідомості, який він переживає як розототожнення з домінуючими ідентифікаціями своєї особистості, що мають крайній рівень свого формовиявлення і потребують переходу в інший, ще не сформований стан прояву в актуальній чи бажаній активності.

Література

1. Кучеренко, Є. (2018). *Психосинтез: теорія і практика психотерапії : навчально-методичний посібник*. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ».
2. Максименко, К. (2015). Сопоставительный анализ личностно-ориентированных психотерапевтических подходов. *Проблеми сучасної психології*, 29, 397–409.
3. Маслоу, А. (1999). *Новые рубежи человеческой природы*. (Г. Балл & А. Попогребский перекл. з англ.). Москва : Смысл. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/masla03/txt11.htm>
4. Шапар, В.Б. (Ред.). (2009). *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів*. Харків : Прапор.
5. *A Conversation about Subpersonalities with Assagioli* (2020). (G. Symons, Trans.). Режим доступа: <https://kennethsorensen.dk/en/a-conversation-about-subpersonalities-with-assagioli>

6. Assagioli, R. (1974). *Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques* (A Collection of Basic Writings) (An Esalen Book). New York : Viking Compass Edition.
7. Assagioli, R. (2021). *Psychosynthesis and Parapsychology*. In K. Sørenthen (Ed.). Kentaur Publishing.
8. Assagioli, R. (2022). *Subpersonalities. A collection of articles*. In K. Sørenthen (Ed.). Kentaur Publishing.
9. *Dialogue with Assagioli, by Marta Crampton*. (2018). Режим доступу: <https://kennethsorensen.dk/en/dialogue-with-assagioli>.
10. Freud, S., & Jung, C.G. (1975). Correspondance. (T. 1, 1906–1909), *Traduit par R. Fivaz-Silbermann*. Paris : NRF Gallimard.
11. *Problems are not solved they are forgotten, by Piero Ferrucci and Diana Whitmore*. (2020). Режим доступу: <https://kennethsorensen.dk/en/problems-are-not-solved-they-are-forgotten>
12. *Psychosynthesis training with Assagioli*. (2020). (G. Symons, Trans.). Режим доступу: <https://kennethsorensen.dk/en/psychosynthesis-training-with-assagioli>
13. Sørenthen, K. (2019). *The Seven Types: Psychosynthesis Typology; Discover Your Five Dominant Types*. Kentaur Publishing.
14. *The Rebirth of the Soul, interview with Roberto Assagioli, by Stuart Miller, August 1973*. (2017). Режим доступу: <https://kennethsorensen.dk/en/the-rebirth-of-the-soul-interview-with-roberto-assagioli>

References

1. Kucherenko, Ye. (2018). *Psykhosynteza: teoriia i praktyka psykhoterapii : navchalno-metodychnyi posibnyk [Psychosynthesis: the theory and practice of Psychotherapy]*. Vinnytsia : TOV «TVORY» [in Ukrainian].
2. Maksymenko, K. (2015). Sopostavitelnyj analiz lichnostno-orientirovannykh psihoterapevticheskikh podhodov [The comparative analysis of personality-oriented psychotherapeutic approaches]. *Problemy suchasnoi psykholohii – The Problems of Modern Psychology*, 29, 397–409 [in Russian].
3. Maslou, A. (1999). *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody [The Farthest Reaches of Human Nature]*. (H. Ball & A. Popogrebskyi, Trans.). Moscow : Eksmo. Retrieved from <http://psylib.org.ua/books/masla03/txt11.htm> [in Russian].
4. Shapar, V.B. (Ed.). (2009). *Psykholohichniy tlumachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]*. Kharkiv : Prapor [in Ukrainian].
5. *A Conversation about Subpersonalities with Assagioli* (2020). (G. Symons, Trans.). Retrieved from <https://kennethsorensen.dk/en/a-conversation-about-subpersonalities-with-assagioli>
6. Assagioli, R. (1974). *Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques* (A Collection of Basic Writings) (An Esalen Book). New York : Viking Compass Edition.
7. Assagioli, R. (2021). *Psychosynthesis and Parapsychology*. In K. Sørenthen (Ed.). Kentaur Publishing.
8. Assagioli, R. (2022). *Subpersonalities. A collection of articles*. In K. Sørenthen (Ed.). Kentaur Publishing.
9. *Dialogue with Assagioli, by Marta Crampton*. (2018). Retrieved from <https://kennethsorensen.dk/en/dialogue-with-assagioli>
10. Freud, S., & Jung, C.G. (1975). Correspondance. (T. 1, 1906–1909), *Traduit par R. Fivaz-Silbermann*. Paris : NRF Gallimard.
11. *Problems are not solved they are forgotten, by Piero Ferrucci and Diana Whitmore*. (2020). Retrieved from <https://kennethsorensen.dk/en/problems-are-not-solved-they-are-forgotten>
12. *Psychosynthesis training with Assagioli*. (2020). (G. Symons, Trans.). Retrieved from <https://kennethsorensen.dk/en/psychosynthesis-training-with-assagioli>
13. Sørenthen, K. (2019). *The Seven Types: Psychosynthesis Typology; Discover Your Five Dominant Types*. Kentaur Publishing.
14. *The Rebirth of the Soul, interview with Roberto Assagioli, by Stuart Miller, August 1973*. (2017). Retrieved from <https://kennethsorensen.dk/en/the-rebirth-of-the-soul-interview-with-roberto-assagioli>

THE CLIENT'S EXISTENTIAL SITUATION AS A FOUNDATION IN THE CONDUCT OF PSYCHOSYNTHESIS

Yehor Kucherenko

**PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology**
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
30, Sukhomlinsky str., Pereiaslav, Ukraine, 08408
yehor@kucherenko.in.ua, <https://orcid.org/0000-0002-7462-0638>

Halyna Khomych

**PhD in Psychology, Professor,
Head of the Department of Psychology**
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
30, Sukhomlinsky str., Pereiaslav, Ukraine, 08408
ghpsua@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8748-8165>

Abstract

The article carries out a theoretical and methodological study of the problem of the client's existential situation in the practice of psychosynthesis. It was established that the client's existential situation is presented in psychosynthesis as a process of structuring their life experience as a result of subject-oriented psychotherapeutic cooperation. According to eleven criteria, the authors propose content components of the existential situation, which are revealed and changed in the process of psychotherapy. It is emphasized that the beginning of psychosynthesis is based on the client's orientation to their conscious self, the existence of which appears due to disidentification with any content of consciousness. Special importance is attached to the synthetic function of the conscious self as a projection of the Higher Self. The problem of the client's spiritual requests in general and self-realization in particular is described by the concept of the Higher Self. It is noted that in the practice of psychosynthesis, the work of a specialist requires systematic self-psychosynthesis. The psychological meaning of the phenomenon of duality has been specified as the main subjective factor that blocks the cooperation of both the participants in psychotherapy. Instead, the specialist is encouraged to develop a non-dual attitude as a primarily personal, not just a professional, quality. It has been established that the special methodology of psychosynthesis is represented by its four stages that correspond to the tasks of psychotherapy. Changing the client's existential situations is presented in the client's mind as an opportunity to change one's own personality, which is based on disidentification and involves two levels of psychosynthesis, that is personal and spiritual ones. Spiritual psychosynthesis is conducted on the basis of studying the client's spiritual experiences, taking into account the crisis stages of their spiritual development and only after he has achieved personal psychosynthesis. It has been established that in the specific methodology of both levels of psychosynthesis, the psychotherapist should rely on the choice of the most appropriate techniques and methods, taking into account the client's actual requests. This choice is organically included in the existential situation of direct work with the client "here and now".

Keywords: existential situation, personal psychosynthesis, spiritual psychosynthesis, disidentification, conscious self, Higher Self, duality.

Подано 02.09.2022

Рекомендовано до друку 12.09.2022

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВУ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ З ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ

Анатолій Сорока

**кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної психології**

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Україна, м. Харків, майдан Свободи, 6

anatolij_soroka@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6072-8165>

Ольга Гмирь

студентка факультету психології

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Україна, м. Харків, майдан Свободи, 6

olia.gmir@gmail.com

Анотація

Мета. Статтю присвячено визначенню психологічних особливостей особистісних якостей педагогів різної професійної спрямованості з емоційним вигоранням. *Методи дослідження:* теоретичні (аналіз, порівняння, узагальнення, інтерпретація теоретичних підходів та емпіричних досліджень); емпіричні (тестування); методи математичної статистики (для виявлення відмінностей психологічних особливостей особистісних властивостей педагогів з емоційним вигоранням використовувався U-критерій Манна-Уїтні). Обчислення проводилися за допомогою програмного забезпечення SPSS v.17. *Результати.* Визначено, що для загальної вибірки педагогів домінуючим компонентом синдрому емоційного вигорання є редукція особистих досягнень, а емоційне виснаження, навпаки, має досить низький ступінь вираженості. *Висновки:* 1. Встановлено, що у загальній вибірці досліджуваних, синдром емоційного вигорання знаходиться на етапі формування. Фаза резистенції є більш сформованою у порівнянні з фазами напруги та виснаження. Домінуючими компонентами синдрому емоційного вигорання є симптоми неадекватного виборчого емоційного реагування та редукції професійних обов'язків. Також важливо зазначити, що для загальної вибірки педагогів найбільш характерним компонентом синдрому емоційного вигорання є редукція особистих досягнень, а емоційне виснаження, навпаки, має досить низький ступінь вираженості. У більшості педагогів природничо-математичного циклу емоційне виснаження виявляється на високому рівні сформованості в порівнянні з педагогами суспільно-гуманітарного циклу. 2. Майже всі змінні особистісних властивостей досліджуваних мають середній рівень сформованості. А ось показники комунікативної швидкості та психомоторної пластичності мають високий рівень сформованості у вибірці педагогів природничо-математичного циклу. У педагогів суспільно-гуманітарного циклу виявлені такі змінні як комунікативна швидкість й інтелектуальна емоційність високого рівня сформованості. Визначено, що високі рівні сформованості, за такими змінними особистісних властивостей досліджуваних як психомоторна пластичність, комунікативна швидкість, інтелектуальна емоційність більш чутливі з приводу виявлення емоційного вигорання педагогів різної професійної спрямованості.

Ключові слова: емоційне вигорання, напруження, резистенція, виснаження, особистісні властивості, професійна спрямованість.

Вступ

Проблематика емоційного вигорання професіоналів у різних сферах діяльності залишається актуальною повсякчасно. Швидкі темпи розвитку нашого суспільства, зміна соціально-політичної ситуації, трансформації морально-духовних цінностей та нестабільність соціально-економічної сфери у державі та світі висувають нові вимоги до професіоналів у сфері освіти, особливо до педагогів. Адже саме перед ними постає нелегке завдання – виховати гармонійну особистість та свідомого члена суспільства у кожному зі своїх учнів, сприяти їх саморозвитку, розкрити їхній потенціал. Особливо нелегко виконувати ці завдання в період дестабілізації навчального процесу через введення в Україні військового стану.

Термін «burnout (емоційне вигорання)» введений американським психіатром Х.Дж. Фрейденбергом у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері. Це люди, які працюють у системі «людина – людина» (Цимбаляк, 2005).

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що вивченню проблеми емоційного вигорання педагогів присвячено значну кількість доробків у зарубіжній науці і практиці. Так, у роботі М. AbuMadini та ін. (AbuMadini et al., 2018) емпіричним шляхом було доведено, що у вчителів державних шкіл Індії вищий рівень емоційного вигорання у порівнянні з учителями приватних шкіл. Тому, керівництву приватних і державних шкіл необхідно сприяти розробці та впровадженню в систему організації освітнього процесу заходів профілактики та подолання чинників формування емоційного вигорання у вчителів на ранніх етапах його вияву. G. Nemati Alamdarloo та ін. (Nemati Alamdarloo et al., 2021), порівнюючи результати дослідження емоційного вигорання на роботі серед учителів державних і спеціальних шкіл, пропонують Міністерству освіти Ірану покращити заходи з підвищення кваліфікації педагогів. Автори вважають, що така система заохочень буде продуктивним засобом запобігання розвитку емоційного вигорання вчителів спеціальних шкіл за рахунок підвищення рівня професіоналізму та зростання попиту на їх послуги при виконанні ними посадових обов'язків. Цікавим є дослідження S. Poroova та ін. (Poroov et al., 2015). Порівнюючи емоційне вигорання у працівників охорони здоров'я та освіти, вони виявили найвпливовіші чинники виникнення емоційного вигорання та розглянули ролі ситуативних і індивідуальних факторів у запобіганні його загострення. K. Gluschkoff та ін. (Gluschkoff et al., 2016) у своїх дослідженнях прийшли до висновку, що підтримка балансу між зусиллями і винагородою на роботі може прискорити відновлення психологічного здоров'я особистості під час відпочинку і поліпшити якість сну, а також допомогти знизити рівень емоційного вигорання. J. Williams та ін. (Williams et al., 2015) досліджували наслідки демографічних змінних, пов'язаних із емоційним вигоранням, серед вибірки вчителів спеціальної освіти. Науковці дійшли висновку, що рівень відсвіту висококваліфікованих учителів спеціальної освіти є широко поширеною проблемою у Сполучених Штатах Америки.

Зазначений феномен у вітчизняній психології є дещо менш вивченим. Так, Н.В. Бещук-Венгерська (Бещук-Венгерська, 2015) у методичному посібнику, розкривши теоретичні аспекти «емоційного вигорання», причини виникнення та наслідки цього феномена, презентувала програму подальшої соціально-психологічної роботи з педагогами, спрямовану на інформативну та профілактичну діяльність з проблеми існування синдрому емоційного вигорання. Л.Р. Кіреєва (Кіреєва, 2011) у своїй роботі цікаво висвітлила теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання вчителя в процесі його професійного становлення. Т.Д. Перепелюк (Перепелюк та ін., 2019) у статті розкрила питання, пов'язані з синдромом «професійного вигорання» особистості вчителя. І.П. Шпичак описала причини виникнення та

симптоматику цього феномена у педагогічних працівників (Шпичак, 2017). Значущим аспектом у розробленому дослідниці спецкурсі щодо попередження емоційного вигорання педагогів є механізм психічного захисту особистості в формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи, стереотип емоційної або професійної поведінки, що дозволяє педагогу продуктивно використовувати свій емоційний ресурс. Але отримані дані, на нашу думку, є дещо суперечливими.

При цьому дослідниками відзначається, що синдром емоційного вигорання призводить до негативних наслідків, таких як погіршення психічного і фізичного здоров'я, порушення системи міжособистісних відносин, зниження ефективності професійної діяльності, розвиток негативних установок по відношенню до колег, учнів і близького оточення. Тому актуальним постає питання вивчення психологічних особливостей, особистісних властивостей педагогів різної професійної спрямованості з емоційним вигоранням з метою науково обґрунтування, розробки та використання, у майбутньому, програм профілактики і психокорекції.

Мета дослідження: визначити психологічні особливості особистісних якостей педагогів різної професійної спрямованості з емоційним вигоранням. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз проблеми особистісних якостей педагогів з емоційним вигоранням; 2) провести емпіричне дослідження з метою визначення психологічних особливостей особистісних якостей педагогів різної професійної спрямованості з емоційним вигоранням.

Методи дослідження

Для реалізації поставленої мети та завдань емпіричного дослідження нами були використані наступні методи та методики:

1. *Методика діагностики рівня сформованості емоційного вигорання* (авт. В.В. Бойко), яка дозволяє виявити домінуючі симптоми вигорання і дослідити, на якій фазі розвитку емоційного вигорання знаходиться людини на даному етапі.
2. *Опитувальник «Психічне вигорання»* (авт. К. Маслач, С. Джексон, в інтерпретації Н.С. Водоп'янової) був використаний з метою визначення загального ступеня розвитку емоційного вигорання. Водночас зазначена методика допомагає окреслити сприятливу область для виникнення емоційного вигорання за трьома шкалами – «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація», «Редукція особистих досягнень».
3. *Опитувальник формально-динамічних властивостей особистості* (авт. В.М. Русалов) спрямований на визначення властивостей аспектів темпераменту («предметно-діяльнісного» і «комунікативного») та рівня розвитку базових якостей нервової системи (ергічність, пластичність, швидкість, емоційність).

Методи математичної статистики. Для порівняння досліджуваних груп використовувався U-критерій Манна-Уїтні. Визначення взаємозв'язку емоційного вигорання та особистісних якостей педагогів у досліджуваних групах реалізовувалось методом кореляційного аналізу Спірмена. Обчислення проводилися за допомогою програмного забезпечення SPSS v.17.

Характеристика вибірки: у нашому дослідженні прийняло участь 70 досліджуваних. Вибірку склали педагоги різних шкіл смт. Диканьки, м. Полтави та м. Києва, з числа яких ми сформували 2 групи досліджуваних у залежності від їх професійної спрямованості.

Перша група – 35 досліджуваних педагогів природничо-математичного циклу дисциплін, до яких входять математика, хімія, біологія, фізика, природознавство, інформатика та географія. Середній вік даної групи – 39,7 років, а середній стаж – 16,8 років.

Друга група – 35 досліджуваних педагогів суспільно-гуманітарного циклу дисциплін: українська та англійська мови, українська та зарубіжна літератури, історія України, всесвітня історія, правознавство та початкова освіта. Середній вік цієї групи – 38,9 років, а середній стаж – 16 років.

Результати та дискусії

У проведеному дослідженні для деталізації та унаочнення кількісного та якісного аналізу рівня сформованості фаз і вияву симптомів синдрому емоційного вигорання узагальнені результати загальної вибірки досліджуваних відображено у табл. 1. Результати відсоткового співвідношення показників досліджуваного феномену за групами досліджуваних наведено у табл. 2.

Таблиця 1

Співвідношення рівня сформованості фаз і симптомів синдрому емоційного вигорання загальної вибірки педагогів, отриманих за допомогою тесту В.В. Бойко

Шкали	Кількість досліджуваних			Відсотковий показник		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1Ф – фаза напруги	41	19	10	58,6%	27,1%	14,3%
1С – симптом переживання психотравмуючих обставин	28	15	27	40%	21,4%	38,6%
2С – симптом незадоволеності собою	50	17	3	71,4%	24,3%	4,3%
3С – симптом «загнаності в клітку»	59	7	4	84,3%	10%	5,7%
4С – симптом тривоги і депресії	37	17	16	53%	24,3%	22,7%
2Ф – фаза резистенції	11	33	26	15,7%	47,1%	37,2%
5С – симптом неадекватного виборчого емоційного реагування	10	21	39	14,3%	30%	55,7%
6С – симптом емоційно-моральної дезорієнтації	33	21	16	47,1%	30%	22,9%
7С – симптом розширення сфери економії емоцій	34	16	20	48,6%	22,9%	28,5%
8С – симптом редукції професійних обов'язків	13	25	32	18,6%	35,7%	45,7%
3Ф – фаза виснаження	33	25	12	47,1%	35,7%	17,2%
9С – симптом емоційного дефіциту	36	29	5	51,4%	41,4%	7,2%
10С – симптом емоційної відстороненості	25	29	16	35,7%	41,4%	22,9%
11С – симптом особистісної відстороненості	45	11	14	64,3%	15,7%	20%
12С – симптом психосоматичних і психовегетативних порушень	30	23	17	42,9%	32,9%	24,2%
ЗПВ – загальний показник емоційного вигорання	28	31	11	40%	44,3%	15,7%

Аналізуючи отримані дані, можна сказати, що фаза резистенції у досліджуваних є більш сформованою у порівнянні з фазами напруги та виснаження. Ця фаза характеризується наявністю опору до стресових ситуацій, таким чином людина намагається отримати психологічний комфорт через формування психологічного захисту.

Фаза резистенції в найбільшій мірі проявляється сформованими симптомами неадекватного вибіркового емоційного реагування та редукції професійних обов'язків. При

цьому вчителі мають проблеми з вибіркоvim емоційним реагуванням, яке може проявлятися в обмеженості емпатії до учнів. У таких педагогів спостерігається певна емоційна черствість і байдужість, спрямованість на спрощення своїх обов'язків, особливо тих, які пов'язані з емоційними затратами.

Найнижчий рівень сформованості має фаза напруження, що являється певним руховим механізмом для формування синдрому емоційного вигорання. Всі симптоми не сформовані, а на найнижчому рівні сформованості знаходяться симптоми незадоволеності собою та «загнаності вкуть». Тобто навіть при переживанні психотравмуючих подій енергія емоцій педагогів спрямована назовні, а не на власну особистість. Також важливо, що навіть у найскладніших стресових ситуаціях у педагогів не виникає відчуття безпорадності.

В цілому варто зазначити, що згідно з загальним показником синдром емоційного вигорання у досліджуваних знаходиться на середньому рівні, тобто лише на етапі формування.

Таблиця 2

Співвідношення рівня сформованості фаз і симптомів синдрому емоційного вигорання у досліджуваних групах, отриманих за допомогою тесту В.В. Бойко

Шкали	Суспільно-гуманітарний цикл			Природничо-математичний цикл		
	Відсотковий показник			Відсотковий показник		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1Ф – фаза напруги	62,8%	20%	17,2%	54,3%	34,3%	11,4%
1С – симптом переживання психотравмуючих обставин	45,7%	20%	34,3%	34,3%	22,9%	42,8%
2С – симптом незадоволеності собою	74,3%	20%	5,7%	68,6%	28,6%	2,8%
3С – симптом «загнаності вквітку»	88,6%	2,8%	8,6%	80%	17,1%	2,9%
4С – симптом тривоги і депресії	57,1%	22,9%	20%	48,6%	25,7%	25,7%
2Ф – фаза резистенції	17,1%	45,7%	37,2%	14,3%	48,6%	37,1%
5С – симптом неадекватного виборчого емоційного реагування	20%	25,7%	54,3%	8,6%	34,3%	57,1%
6С – симптом емоційно-моральної дезорієнтації	42,9%	34,3%	22,8%	51,4%	25,7%	22,9%
7С – симптом розширення сфери економії емоцій	57,1%	20%	22,9%	40%	25,7%	34,3%
8С – симптом редукції професійних обов'язків	20%	37,1%	42,9%	17,1%	34,3%	48,6%
3Ф – фаза виснаження	48,6%	37,1%	14,3%	45,7%	34,3%	20%
9С – симптом емоційного дефіциту	54,3%	34,3%	14,4%	48,6%	48,6%	2,8%
10С – симптом емоційної відстороненості	31,4%	42,9%	27,7%	40%	40%	20%
11С – симптом особистісної відстороненості	71,4%	14,3%	14,3%	57,1%	17,1%	25,8%
12С – симптом психосоматичних і психовегетативних порушень	51,4%	20%	28,6%	34,3%	45,7%	20%
ЗПВ – загальний показник емоційного вигорання	45,7%	40%	14,3%	34,3%	48,6%	17,1%

Наступним етапом дослідження став аналіз окремих результатів співвідношення рівня сформованості фаз і вияву симптомів емоційного вигорання за групами досліджуваних.

За результатами аналізу показників у табл. 2, були зроблені наступні висновки. У педагогів другої групи (природничо-математичного цикл предметів) симптоми «загнаності в кут», емоційного дефіциту, психосоматичних та психовегетативних порушень знаходяться на вищій стадії формування, у порівнянні з педагогами суспільно-гуманітарного циклу дисциплін (друга група). Симптоми розширення сфери економії емоцій та особистісної відстороненості також спостерігаються більшою мірою серед педагогів природничо-математичного циклу. Педагоги першої групи характеризуються досить високими показниками рівня сформованості за змінними неадекватного виборчого емоційного реагування, особистісної відстороненості, психосоматичних і психовегетативних порушень, у порівнянні з досліджуваними першої групи педагогів.

Після використання непараметричного критерію U-Манна-Уїтні (зادля аналізу характеру відмінностей між фазами та симптомами синдрому емоційного вигорання серед груп педагогів природничо-математичного та суспільно-гуманітарного циклів) вдалося визначити, що у першій групі педагогів немає фаз та симптомів, які б характеризувалися достовірно більш високим рівнем розвитку, ніж у другій групі педагогів.

Результати дослідження співвідношення прояву компонентів синдрому емоційного вигорання у загальній вибірці педагогів, отриманих за допомогою опитувальника «Психічне вигорання» К. Маслача, С. Джексона в інтерпретації Н.Є. Водоп'янової висвітлено у табл. 3.

Таблиця 3

**Рівні прояву компонентів синдрому емоційного вигорання
серед загальної вибірки педагогів**

Шкали	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
ЕВ – емоційне виснаження	19	27,1%	28	40,0%	23	32,9%
Д – деперсоналізація	25	35,7%	15	21,4%	30	42,9%
РОД – редукція особистих досягнень	5	7,2%	29	41,4%	36	51,4%

Аналіз наведених даних у табл. 3 показує, що для загальної вибірки педагогів найбільш проявленим компонентом синдрому емоційного вигорання є редукція особистих досягнень, як видно у 51,4%. Для досліджуваного компоненту характерними є наступні ознаки: результати праці та особистісні характеристики оцінюються негативно, наявний негативізм щодо можливостей кар'єрного росту, через що відбувається зниження мотивації до професійної діяльності знижується.

Деперсоналізація, як компонент емоційного вигорання визначається високим рівнем розвитку у 42,9% загальної вибірки педагогів. Для значної кількості викладачів властиве спотворення міжособистісних контактів із колегами, учнями та адміністрацією, що виявляється у негативізмі та цинічності почуттів щодо учасників навчального процесу.

Такий компонент синдрому емоційного вигорання, як емоційне виснаження, найменше виражений на високому рівні сформованості (32,9%) у порівнянні з двома попередніми змінними. Тобто педагогічна діяльність не спричиняє емоційне спустошення та байдужість у більшості випадків.

Наступним етапом нашого дослідження був аналіз результатів прояву окремих компонентів емоційного вигорання за групами досліджуваних, наведених у табл. 4.

Таблиця 4

Рівні прояву компонентів синдрому емоційного вигорання досліджуваних груп педагогів

Шкала	Суспільно-гуманітарний цикл			Природничо-математичний цикл		
	Відсотковий показник			Відсотковий показник		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
ЕВ – емоційне виснаження	28,6%	45,7%	25,7%	25,7%	34,3%	40%
Д – деперсоналізація	40%	17,1%	42,9%	31,4%	25,7%	42,9%
РОД – редукція особистих досягнень	2,8%	48,6%	48,6%	11,4%	34,3%	54,3%

Аналіз отриманих результатів надав можливість констатувати, що у більшій частині педагогів другої групи емоційне виснаження проявляється на більш високому рівні розвитку ніж серед педагогів першої групи. Тобто для них емоційне спустошення є більш характерним. Також варто відмітити, що серед педагогів природничо-математичного циклу редукція особистих досягнень проявлена більшою мірою на високому та середньому рівнях у порівнянні із результатами педагогів суспільно-гуманітарного циклу. Тобто всі компоненти синдрому емоційного вигорання у більшій мірі виражені у вибірці педагогів другої групи.

Після використання непараметричного критерію U-Манна-Уїтні (зادля аналізу характеру відмінностей між компонентами синдрому емоційного вигорання серед груп досліджуваних) варто підкреслити, що у першій групі педагогів немає компонентів, які б характеризувалися достовірно більш високим рівнем прояву, ніж у другій групі педагогів.

Аналіз результатів дослідження співвідношення прояву компонентів синдрому емоційного вигорання у загальній вибірці педагогів, отриманих за допомогою опитувальника формально-динамічних властивостей особистості В.М. Русалова наочно відображено у табл.5.

Таблиця 5

Прояв формально-динамічних властивостей педагогів

Вибірки	Шкали											
	ЕМ-психомоторна ергічність	ЭИ – інтелектуальна ергічність	ЭК-комунікативна ергічність	ПМ-психомоторна пластичність	ПИ-інтелектуальна пластичність	ПК-комунікативна пластичність	СМ-психомоторна швидкість	СИ-інтелектуальна швидкість	СК-комунікативна швидкість	ЭМ-психомоторна емоційність	ЭИ-інтелектуальна емоційність	ЭК-комунікативна емоційність
Загальна вибірка	30,01	31,94	30,24	34,33	29,37	27,64	32,35	31,64	34,47	27,44	33,9	31,2
Природничо-математичний цикл	30,08	32,14	29,85	35,2	29,17	28,02	32,88	31,65	34,82	26,65	32,48	30,25
Суспільно-гуманітарний цикл	29,94	31,74	30,62	33,45	29,57	27,25	31,82	31,62	34,11	28,22	35,31	32,14

Аналіз результатів дослідження формально-динамічних властивостей загальної вибірки педагогів показав, що майже всі особистісні властивості досліджуваних мають середній рівень сформованості. А ось показники комунікативної швидкості та психомоторної пластичності мають високі значення. Отримані результати вказують на те, що для загальної вибірки педагогів властива висока швидкість мовної активності, при цьому мова є легкою, а вербалізація досить швидка. Також важливо відмітити, що вони можуть досить швидко переключатися із однієї рухової активності на іншу і для них характерне намагання до різноманітної фізичної діяльності.

Аналіз результатів дослідження за опитувальником В.М. Русалова у вибірці педагогів першої групи показує, що високі результати вираженості наявні за такими шкалами як психомоторна пластичність та комунікативна швидкість, а у вибірці педагогів другої групи високі результати сформованості виявлені за змінними комунікативної швидкості та інтелектуальної емоційності. Тобто ця вибірка характеризується сильними переживаннями з приводу їх діяльності при якій відбувається розумове напруження.

За допомогою непараметричного критерію U-Манна-Уїтні був проведений аналіз характеру відмінностей рівня сформованості особистісних властивостей серед педагогів природничо-математичного та суспільно-гуманітарного циклів. Отримані результати характеру відмінностей наведені у таблиці 6.

Таблиця 6

Статистично значимі відмінності результатів між двома вибірками

<i>Шкала</i>	<i>P-рівень</i>	<i>Вибірка</i>	<i>Середній ранг</i>
EI – інтелектуальна емоційність	0,001	Природничо-математичний цикл	40,61
		Суспільно-гуманітарний цикл	30,39

З наведених даних можна зробити наступні висновки. У групи педагогів природничо-математичного циклу шкала «інтелектуальна емоційність» характеризується більш високим рівнем вираженості, ніж у групі педагогів суспільно-гуманітарного циклу. Тобто можна констатувати, що у педагогів природничо-математичного циклу більшою мірою сформована інтелектуальна емоційність і вони більш чутливі з приводу розходження очікуваного та реального образу результатів їх роботи.

Висновки

За результатами проведеного дослідження визначено психологічні особливості особистісних властивостей педагогів різної професійної спрямованості з емоційним вигоранням, а саме:

1. У загальній вибірці досліджуваних, синдром емоційного вигорання знаходиться на етапі формування. Фаза резистенції є більш сформованою у порівнянні з фазами напруги та виснаження. Домінуючими компонентами синдрому емоційного вигорання є симптоми неадекватного виборчого емоційного реагування та редукції професійних обов'язків. Також важливо зазначити, що для загальної вибірки педагогів найбільш вираженим компонентом синдрому емоційного вигорання є редукція особистих досягнень, а емоційне виснаження, навпаки, має досить низький ступінь сформованості. У більшій частині педагогів природничо-

математичного циклу емоційне виснаження спостерігається на високому рівні сформованості у порівнянні з педагогами суспільно-гуманітарного циклу.

2. Майже всі змінні особистісних властивостей досліджуваних мають середній рівень сформованості. А ось показники комунікативної швидкості та психомоторної пластичності мають високий рівень сформованості у вибірці педагогів природничо-математичного циклу. У педагогів суспільно-гуманітарного циклу виявлені такі змінні як комунікативна швидкість та інтелектуальна емоційність високого рівня сформованості. Визначено, що високі рівні сформованості, за такими змінними особистісних властивостей досліджуваних як психомоторна пластичність, комунікативна швидкість, інтелектуальна емоційність більш чутливі з приводу виявлення емоційного вигорання педагогів різної професійної спрямованості.

Перспективою нашого подальшого дослідження є визначення взаємозв'язку особистісних властивостей педагогів різної професійної спрямованості з емоційним вигоранням і створення відповідної психокорекційної програми.

Література

1. Бещук-Венгерська, Н.В. (2015). *Профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів*. (Методичний посібник). Вінниця : ММК. Режим доступу: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/1257>
2. Кірсєва, Л.Р. (2011). Теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання вчителя в процесі його професійного становлення. *Вісник національного університету оборони України*, 5, 135–140.
3. Перепелюк, Т.Д., & Куделя, І.С. (2019). Психологічні особливості професійного вигорання вчителя середньої школи. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, XI(19), 381–395.
4. Цимбалак, І.М. (2005). *Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс*. (Навчальний посібник). Київ : ВД «Професіонал».
5. Шпичак, І.П. (2017). *Спецкурс. Попередження емоційного вигорання педагогів*. (Навчальний посібник). (с. 7–28). Рівне : РОППО.
6. AbuMadini, M.S., & Sakthivel, M. (2018). Comparative study to determine the occupational stress level and professional burnout in special school teachers working in private and government schools. *Global Journal of Health Science*, 10(3), 42–53. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v10n3p42>
7. Hemati Alamdarloo, G., & Moradi, S. (2021). Job Burnout in Public and Special School Teachers. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(2), 63–75. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100205>
8. Popov, S., Latovljjev, M., & Nedić, A. (2015). Burnout in health care and education workers: The role of situational and individual factors. *Psihološka istraživanja*, 18(1), 5–22. <https://doi.org/10.5937/PsIstra150100>
9. Gluschkoff, K., Elovainio, M., & Kinnunen, U. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine*, 66(7), 564–570. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>
10. Williams, J., & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, 135(3), 337–345. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1501005>

References

1. Beshchuk-Venherska, N.V. (2015). *Profilaktyka syndromu profesiinoho vyhorannia u pedahohiv [Prevention of professional burnout syndrome in teachers]*. Vinnytsia : MМК. Retrieved from <https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/1257> [in Ukrainian].

2. Kirieieva, L.R. (2011). Teoretychnyi analiz problemy emotsiinoho vyhorannia vchytelia v protsesi yoho profesiinoho stanovlennia [Theoretical analysis of the problem of emotional burnout of a teacher in the process of his professional development]. *Visnyk natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 5, 135–140 [in Ukrainian].
3. Perepeliuk, T.D., & Kudelia, I.S. (2019). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho vyhorannia vchytelia serednoi shkoly. aktualni problemy psykholohii [Psychological features of professional burnout of a secondary school teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine*, XI(19), 381–395 [in Ukrainian].
4. Tsimbalyak, I.M. (2005). *Psikhologichne konsul'tuvannya ta korektsiya. Modul'no-reitingovii kurs. Navchal'nii posibnik* [Psychological counseling and correction. Modular rating course]. Kyiv : VD «Profesional [in Ukrainian].
5. Shpychak, I.P. (2017). *Spetskurs. Poperedzhennia emotsiinoho vyhorannia pedahohiv* [Special course. Prevention of emotional burnout of teachers]. (с. 7–28). Rivne : ROIPPO [in Ukrainian].
6. AbuMadini M.S., & Sakthivel, M. (2018). Comparative study to determine the occupational stress level and professional burnout in special school teachers working in private and government schools. *Global Journal of Health Science*, 10(3), 42–53. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v10n3p42>
7. Hemati Alamdarloo, G., & Moradi, S. (2021). Job Burnout in Public and Special School Teachers. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(2), 63–75. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100205>
8. Popov, S., Latovljević, M., & Nedić, A. (2015). Burnout in health care and education workers: The role of situational and individual factors. *Psihološka istraživanja*, 18(1), 5–22. <https://doi.org/10.5937/PsIstra150100>
9. Gluschkoff, K., Elovainio, M., & Kinnunen, U. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine*, 66(7), 564–570. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>.
10. Williams, J., & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, 135(3), 337–345. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1501005>

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF
TEACHERS WITH EMOTIONAL BURNOUT****Anatolii Soroka****PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Applied Psychology**

V.N. Karazin Kharkiv National University

6, Svobody Square, Kharkiv, Ukraine, 61022

anatolij_soroka@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6072-8165>**Olga Gmyr****Student of the Faculty of Psychology**

V.N. Karazin Kharkiv National University

6, Svobody Square, Kharkiv, Ukraine, 61022

olia.gmir@gmail.com**Abstract**

Objective. The article reveals the determination of psychological features of personal properties among teachers of different professional orientation with emotional burnout. Research methods: theoretical (analysis, comparison, generalization, interpretation of theoretical approaches and empirical research); empirical (testing); methods of mathematical statistics (to identify differences in the psychological characteristics of personal traits of teachers with emotional burnout, the Mann-Whitney U-criterion was used). Calculations were performed using SPSS v.17 software. Results. It was determined that for the general sample of teachers the most pronounced component of the emotional burnout syndrome is the reduction of personal achievements, and emotional exhaustion, on the contrary, has a rather low degree of expression. Conclusions: 1. It has been established that in the general sample of the subjects, the syndrome of emotional burnout is at the stage of formation. The resistance phase is more established compared to the stress and exhaustion phases. The dominant components of emotional burnout syndrome are symptoms of inadequate selective emotional response and reduction of professional responsibilities. It is also important to note that for the general sample of teachers, the most pronounced component of emotional burnout syndrome is the reduction of personal achievements, while emotional exhaustion, on the contrary, has a rather low degree of expression. In teachers of natural-mathematical cycle, emotional exhaustion is expressed at a high level of formation in the majority of teachers in comparison with teachers of social and humanitarian cycle. 2. Almost all variables of personality traits of the respondents have an average level of formation. But the indicators of communicative speed and psychomotor plasticity have a high level of formation in the sample of teachers of natural and mathematical cycle. Such variables as communicative speed and intellectual emotionality of a high level of formation were revealed in teachers of the social and humanitarian cycle. It is determined that high levels of formation, according to such variables of personal properties of the researched as psychomotor plasticity, communicative speed, intellectual emotionality are more sensitive to the detection of emotional burnout of teachers of different professional orientation.

Keywords: emotional burnout, stress, resistance, exhaustion, personal characteristics, professional orientation.

*Подано 19.09.2022**Рекомендовано до друку 28.09.2022*

УДК 159.9:005:930(477:100)"2015/2022" [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.19\(64\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.19(64).07)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОЇ ТА СВІТОВОЇ НАУКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ З ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ В 2015-2022 РОКАХ

Чайка Ростислав

аспірант кафедри політичної психології та міжнародних відносин

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

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

rchayka@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1979-0738>

Анотація

У статті розглянуто актуальні запити щодо індивідуальної кар'єри та організаційного розвитку. Презентовано бібліометричний аналіз для проведення огляду української та світової наукової літератури щодо розвитку кар'єри і організаційного розвитку за останні сім років. Систематично проаналізовано 640 статей в «Journal of Vocational Behavior» (JVB) – провідному науковому журналі в світовому кар'єрному домені та 250 статей журналу «Організаційна психологія. Економічна психологія» (ОПЕП) – єдиному українському журналі з організаційної психології, опублікованих з 2015 року до 2022 року. Розкрито поняття адаптивності кар'єри і пов'язані з цим поняттям терміни. Виявлено ключові теми статей, котрі проявились в обидвох журналах в цей період. З'ясовано ключові тенденції досліджень в організаційній та кар'єрній психології в Україні та світі протягом цього часу. За результатами контент-аналізу показано, що найбільш актуальні теми в світовій науковій літературі протягом останніх семи років були в основному зосереджені на адаптивності кар'єри (15,31%), побудові кар'єри (30,15%), відповідності кар'єри і організації індивіду, задоволеності кар'єрою, задоволеності роботою і благополуччі, конфлікті між робочими та сімейними ролями. В українській же професійній літературі в основному досліджували теми, пов'язані з освітніми організаціями (30%), організаційною культурою (11,6%), психологічним здоров'ям та благополуччям (17,2%), соціальною напруженістю, особистим розвитком керівників організацій та лідерстві. Констатовано, що спільними темами в українській та світовій науковій літературі протягом останніх семи років були статті, пов'язані з задоволеністю роботою та благополуччям. Цей огляд супроводжується двома парами таблиць: 1) рейтингові таблиці цитування обидвох журналів, котрі покривають 20 ключових робіт, на які посилаються статті JVB та 20 ключових робіт, на котрі посилаються статті ОПЕП; 2) рейтингові таблиці ключових слів обидвох журналів. Зазначено доцільність врахування міжнародного досвіду для більш широкого дослідження тем, пов'язаних з кар'єрою в українських реаліях.

Ключові слова: організаційна психологія, кар'єрна психологія, адаптивність кар'єри, кар'єрна соціально-когнітивна теорія, бібліометрія, таксонометрія, контент аналіз, частотний аналіз.

Вступ

Для науковців, котрі досліджують кар'єру та організації критично важливо зрозуміти актуальну проблематику та запит суспільства на дослідження саме в найбільш нагальних темах психології кар'єри та організаційної психології.

Однією з найбільших переваг і недоліків сфери кар'єрної та організаційної психології є її різноманітність. Ця різноманітність дозволяє науковцям широко охопити кар'єру людини

чи розвиток організації, проаналізувати на різних рівнях та протягом усього життя людини чи організації. Однак ця ж різноманітність перешкоджає появі комплексних фундаментальних теорій і дезорієнтує дослідників, що починають свою кар'єру, в виборі теми власного дослідження. Література з організаційної психології опирається на різноманітні дисципліни та сприяє їх розвитку. В організаційній психології прослідковуються чіткі зв'язки з менеджментом, психологією, соціологією, економікою та освітою. Ця різноманітність досліджень відображає реальність того, що кар'єра людей та побудова організацій визначається багатьма факторами на різних рівнях із залученням різних зацікавлених сторін.

Незважаючи на велику кількість наукових досліджень в організаційній психології, за попереднє століття було сформовано не так багато концептуальних та методологічних праць, що може бути перешкодою для прогресу дисципліни. Критики зазначають, що сфера кар'єри включає різні роз'єднані дослідницькі потоки, які не є систематично пов'язані один з одним, навіть якщо вони стосуються одних і тих самих явищ (Arnold & Cohen, 2008; Arthur, 2008). Це вимагає додаткової уваги до інтеграції результатів кар'єрних досліджень з різних дослідницьких спільнот в Україні та у світовій науковій спільноті з організаційної та кар'єрної психології. Ми вважаємо, що систематична таксономія кар'єрних досліджень, яка об'єднує споріднені концепції допоможе створити архітектуру об'єднання різних поглядів на кар'єру та організаційну психологію.

Кілька оглядів світової кар'єрної та організаційної літератури (Baruch & Bozionelos, 2010; Feldman, 1989; Sullivan, 1999) дають хороше уявлення про напрямки кар'єрних досліджень в управлінні. У дослідженні J. Akkermans і S. Kubasch (Akkermans & Kubasch, 2017) поданий якісний огляд наукової літератури між 2012 та 2016 роками і показано, які теми були найбільш цікаві світовій науковій спільноті з кар'єрної та організаційної психології в зазначений період. Водночас кар'єрна література у вказані роки формувалась під впливом запиту світової економічної кризи та зміни організаційного ландшафту. Останні ж сім років сформувався новий запит на трансформацію робочого процесу та відповідно кар'єри під впливом кризи, пов'язаної з Covid-19, та викликаної цією кризою швидкої цифровізації й організаційної трансформації. Також в українській науковій літературі бракує систематичних оглядів, котрі допомогли б відобразити найбільш актуальні для дослідників теми і найбільш цитовані праці, що цікавлять вітчизняну наукову спільноту кар'єрних та організаційних психологів.

Мета дослідження полягає у емпірично обґрунтованому огляді тенденцій досліджень в вітчизняній та світовій кар'єрній та організаційній психології (2015-2022 роки). **Завдання** дослідження: 1) здійснити частотний та кластерний аналіз ключових слів двох провідних журналів з кар'єрної та організаційної психології в Україні та світі; 2) здійснити контент-аналіз та частотний аналіз цитованої літератури цих журналів.

Методи дослідження

Для проведення огляду наукової літератури в нашому дослідженні було використано контент-аналіз ключових слів та використаної літератури вибраного корпусу журнальних статей двох провідних видань з кар'єрної та організаційної психології в Україні та світі. Контент-аналіз вмісту наукових статей надає можливість періодично оцінювати відповідність професійної літератури меті, інтересам і цінностям дисципліни (Sampson et al., 2014)

Презентоване дослідження є таксономічним, базованим на отриманих емпіричних даних про зміст вибраних наукових статей. Таксономія – це класифікація, заснована на емпіричних доказах відповідності між характеристиками (Bailey, 1994). Таксономічні дослідження можна протиставити типологічним, які базуються на порівнянні концептуальних

категорій в більш ніж одному концептуальному вимірі (Baruch & Vozionelos, 2010). Таким чином, наш науковий підхід до аналізу та висвітлення актуальних проблем в області організаційної та кар'єрної психології, розкриває основні тенденції тем досліджень, надає об'єктивну картину стану домену, на противагу суб'єктивним оглядам, що було відсутнім раніше.

Результати та дискусії

Для отримання первинних даних закордонних наукових праць з організаційної психології було здійснено експорт інформації про статті з журналу JVB за останні сім років за допомогою web of science і отримано всього 640 наукових статей за 2015-2022 роки. За результатами первинної обробки даних було отримано 3287 ключових слів з вказаних 640 статей. Після цього було підсумовано однакові ключові слова – усього 1894 унікальних ключових слів та показано 20 найбільш часто вживаних ключових слів (табл. 1)

Таблиця 1

Частота входження ключових слів у статтях JVB

<i>Ключове слово</i>	<i>Частота входжень</i>
career adaptability	11,4%
job satisfaction	4,06%
gender	3,75%
social cognitive career theory	3,28%
meta-analysis	3,12%
work engagement	2,81%
decent work	2,81%
well-being	2,81%
career success	2,65%
job search	2,5%
career development	2,5%
calling	2,34%
personality	2,34%
career construction theory	2,34%
psychology of working	2,18%
work-family conflict	2,18%
self-efficacy	2,18%
career exploration	2,18%
job performance	2,03%
self-determination theory	2,03%

У виборі закордонного журналу для отримання емпіричних даних ми керувались величиною (12,08) імпаکت фактору видання Journal of Vocation Behaviour, що переважає

значення цього критерію у інших журналів з кар'єрної та організаційної психології: *Career Development International Journal* (3,792), *Career Development Quarterly* (2,491), *Journal of Career Assessment* (1,626) та *Journal of Career Development* (1,473).

Для найбільш рейтингових ключових слів за допомогою кластеризації методом K-Means з векторизацією tfidf виділено кластер пов'язаних ключових слів і пораховано в якій кількості статей зустрічаються слова з кластеру. Як зазначають Morissette і Chartier, K-Mean кластеризація найчастіше використовується для спрощення отриманих даних і для зменшення кількості можливих помилок (Morissette & Chartier, 2013).

Після підсумування однакових ключових слів з різних статей було отримано 1894 унікальних ключових слів, котрі зустрічаються в загальному корпусі з 640 журнальних статей. В табл. 1. показано 20 найбільш часто вживаних ключових слів і частоту їх появи у відповідних журнальних статтях в відсотках.

Виходячи з частоти появи ключових слів в статтях, найбільш популярною темою в глобальній літературі з організаційної психології є адаптивність кар'єри (career adaptability) Цій темі присвячено 11,4% статей в JVB протягом останніх семи років. Сам термін був введений Super і Knasel, як «готовність індивіда справлятися зі зміною роботи та умов праці» (Super & Knasel, 1981). Тим не менше протягом останніх семи років найбільш посилаються на праці (Savickas, 1997; Savickas & Porfeli, 2012).

Загалом кластер пов'язаних з терміном ключових слів (career adaptability, adaptability, adapting та ін.) зустрічається в 15,31% статей, що робить адаптивність кар'єри другою за популярністю темою досліджень закордонних науковців з кар'єрної та організаційної психології за останні сім років в журналі JVB.

Це пов'язано з тим, що в індустріальну епоху кар'єра розглядалась як організаційний проект, частина відносин між роботодавцем та фахівцем. Це передбачало тривалі контракти і заздалегідь відомі траєкторії розвитку.

Постіндустріальне суспільство надає пріоритет індивідуальній відповідальності людини за власне просування і пропонує широкий вибір поза організаційних кар'єрних альтернатив. Для сучасного ринку праці характерне укладання тимчасових контрактів, неповна зайнятість у декількох сферах, непередбачуваність трудових переміщень. Моделі кар'єри народжені попереднім соціальним контекстом, його цінностями і нормами не дозволяють досягти успіху в таких умовах. Також очевидно, що стрімкий розвиток технологій, організаційних форм та зовнішніх обставин спричинив постійні трансформації організацій та умов праці в них.

У сучасних умовах, коли традиційні професії розмиваються (а часто й зникають), а нові з'являються кожного дня, сучасній людині потрібно змінювати за життя декілька професій. Відповідно такі трансформаційні процеси у світі професій детерминують дослідження проблем самоактуалізації та самореалізації особистості обраній професії. Особливо важливим постає питання адаптивності особистості до змін в кар'єрі.

Інша популярна тема праць – це кар'єрний успіх та інші пов'язані теми (career success, career development, career exploration та ін.) Загалом кластер пов'язаних з терміном ключових слів зустрічається в 30,15% статей, що робить кар'єрний успіх та планування кар'єри найпопулярнішою темою досліджень в JVB протягом останніх семи років.

Причиною цього є те, що серед основних чинників успішної професійної кар'єри є правильний вибір професії, розуміння потреб організації, планування кар'єрної стратегії всередині організації, дотримання власної успішної стратегії в професійній діяльності, постійне професійне вдосконалення, розуміння вектору розвитку бажаної професії, а також

усвідомлення того, яка горизонтальна кар'єрна мобільність доступна індивіду в даний момент часу. Саме названим темам і присвячені дослідження наукових робіт, промаркованих ключовими словами з цього кластеру.

Найбільш популярними концепціями, котрі розкривають автори у свої статтях є social cognitive career theory (кар'єрна соціально-когнітивна теорія (Lent, Brown & Hackett, 1994), котра базується на загальній соціально-когнітивній теорії (Bandura, 1986)), career construction theory (теорія побудови кар'єри (Savickas, 2005)) та self-determination theory (теорія самовизначення (Deci, 2012)).

Важливими темами в роботі закордонних дослідників є задоволеність роботою і благополуччя (job satisfaction, decent work, well-being). Значну увагу також було приділено продуктивності праці (work engagement, job performance, self-efficacy).

Додаткові популярні теми досліджень пов'язані з гендерними аспектами (gender), пошуком роботи (job search) та конфлікту між робочими та сімейними ролями (work-family conflict)

Для того, щоб зробити порівняльний аналіз закордонної та української наукової літератури з кар'єрної та організаційної психології було проведено аналогічну процедуру контент-аналізу для українських публікацій.: здійснено експорт 250 статей з журналу ОПЕП за останні сім років – з 2015 по 2022, аналогічний період до експорту статей з журналу JVB. Журнал “Організаційна психологія. Економічна психологія” є єдиним журналом з кар'єрної та організаційної психології в Україні.

Після обробки корпусу статей було отримано 1515 ключових слів з 250 статей та підсумовано однакові ключові слова. Всього було виділено 1088 унікальних ключових слів, з яких двадцять найбільш часто вживаних показано в табл. 2. Для трьох найрейтинговіших груп ключових слів за допомогою кластеризації методом K-Means з векторизацією tfidf виділено кластери пов'язаних ключових слів і пораховано в якій кількості статей зустрічаються слова з кластеру.

Таблиця 2

Частота входження ключових слів у статтях ОПЕП

Ключове слово	Частота входжень
освітні організації	11,2%
організаційна культура	9,2%
персонал	5,2%
психологічне здоров'я	4,8%
тренінгова програма	4%
комерційні організації	3,6%
психологічне благополуччя	3,2%
типи організаційної культури	3,2%
соціальна напруженість	3,2%
освітній персонал	3,2%
адаптація	3,2%

Продовження таблиці 2

Ключове слово	Частота входжень
тренінг	2,8%
інтерактивні техніки	2,8%
лідерство	2,8%
організація	2,8%
гроші	2,8%
менеджери освітніх організацій	2,4%
педагогічні працівники	2,4%
професійне вигорання	2,4%
емоційний інтелект	2,4%

Отримані дані частоти появи ключових слів в українських наукових статтях засвідчують, що для дослідників, які працюють в галузі кар'єрної та організаційної психології, найбільш актуальною є тема, пов'язана з функціонуванням освітніх організацій.

Загалом, кластер пов'язаних ключових слів (освітні організації, освітній персонал, менеджери освітніх організацій, педагогічні працівники та ін.) використовується в 30% статей. Це пов'язано з тим, що основними замовниками і найбільш доступним емпіричним базисом подібних досліджень в українських реаліях найчастіше виступають саме освітні організації.

Також значна увага у працях приділялась організаційній культурі. Ключові слова пов'язаного кластеру (організаційна культура, типи організаційної культури та ін.) зустрічаються в 11,6% статей вибірки. Причиною цього є те, що саме створення потрібної організаційної культури – найбільш простий та доступний спосіб роботи з персоналом, створення злагодженого колективу та нівелювання можливої напруженості всередині організації.

Не оминають увагою українські дослідники і питання, що стосуються психологічного здоров'я та благополуччя персоналу. Ключові слова з кластеру пов'язаних слів (психологічне здоров'я, психологічне благополуччя, професійне вигорання) зустрічаються в 17,2% статей.

Також розповсюдженими темами робіт є соціальна напруженість, лідерство, адаптація, ставлення до грошей та емоційний інтелект.

Для того, щоб провести аналіз тематичних областей цитованої літератури з вказаних 640 журнальних статей JVB було отримано списки використаної літератури – всього 36007 посилань на статті, співставлено та отримано 18861 унікальне посилання та знайдено 20 найбільш цитованих в журналі JVB статей за останні сім років (табл. 3).

Таблиця 3

Найбільш цитовані праці в JVB

Стаття	Частота
Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J-Y., & Podsakoff, N. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. <i>The Journal of applied psychology</i> , 88, 879–903.	20%
Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. <i>Structural Equation Modeling A Multidisciplinary Journal</i> , 6, 1–55.	19,68%

Продовження таблиці 3

Стаття	Частота
Hobfoll, S. (1989). Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. <i>The American psychologist</i> , 513–24.	12,18%
Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. <i>Journal of Vocational Behavior</i> , 45, 79–122.	12,18%
Savickas, M., & Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. <i>Journal of Vocational Behavior</i> , 80, 661–673.	11,25%
Savickas, M. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory, <i>The Career Development Quarterly</i> , 45(3), 247–259.	10,31%
Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M., Guichard, J., ... van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. <i>Journal of Vocational Behavior</i> , 75, 239–250.	8,12%
Cheung, G., & Rensvold, R. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. <i>Structural Equation Modeling</i> , 9, 233–255.	8,12%
Podsakoff, P., MacKenzie, S., & Podsakoff, N. (2010). Sources of Method Bias in Social Science Research and Recommendations on how to control it. <i>Annual review of psychology</i> , 63, 539–69.	7,34%
Ng, T., Eby, L., Sorensen, K., & Feldman, D. (2005). Predictors of Objective and Subjective Career Success: A Meta-Analysis. <i>Personnel Psychology</i> , 58, 367–408.	6,87%
Preacher, K., & Hayes, A. (2008). Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Models. <i>Behavior research methods</i> , 40, 879–91.	6,87%
Demerouti, E., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. <i>The Journal of applied psychology</i> , 86, 99–512.	6,25%
Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. <i>The American psychologist</i> , 55, 68–78.	6,09%
Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. <i>Journal of personality assessment</i> , 49, 71–75.	6,09%
Kristof-Brown, A., Zimmerman, R., & Johnson, E. (2005). Consequences of Individual's Fit at Work: A Meta-Analysis of Person-Job, Person-Organization, Person-Group, and Person-Supervisor Fit. <i>Personnel Psychology</i> , 58, 281–342.	5,93%
Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. <i>Psychological Inquiry</i> , 11, 227–268.	5,78%
Koen, J., Klehe, U-C. & van Vianen, A. (2012). Training Career Adaptability to Facilitate a Successful School-to-Work Transition. <i>Journal of Vocational Behavior</i> , 81, 395–408.	5,78%
Greenhaus, J., & Beutell, N. (1985). Source of Conflict between Work and Family Roles. <i>The Academy of Management Review</i> , 10, 76–88.	5,78%
Little, T., Cunningham, W., Shahar, G., & Widaman, K. (2002). To Parcel or not to Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits. <i>Structural Equation Modeling a Multidisciplinary Journal</i> , 9, 151–173.	5,78%
Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. <i>Journal of Vocational Behavior</i> , 74, 145–155.	5,62%

Як можна припустити з результатів контент-аналізу, в світовій науковій літературі крім інструментарію для досліджень найбільш важливою темою, яку науковці продовжують в своїх працях є *career adaptability* – адаптивність кар'єри. Це пов'язано з тим, що, як вказано вище, кар'єрна адаптивність – друга за популярністю тема досліджень закордонних авторів статей і, відповідно, науковці продовжують засадничі роботи в цій галузі.

Крім того, дослідники спираються на фундаментальні праці з теорій стресу, кар'єрного успіху та кар'єрної соціально-когнітивної теорії. Це підтверджує те, що тема кар'єрного успіху та планування кар'єри є найбільш популярною серед закордонних авторів.

Варто підкреслити, що важливе значення мають фундаментальні праці із професійного самовизначення, а також спостерігається великий інтерес науковців до теми подолання стресу та вигорання.

Значне місце у найбільш цитованих дослідженнях займає питання кар'єри індивіда. Серед інших тем науковці активно посилаються на праці з розгляду проблем побудови кар'єри, відповідності вимогам, що висуваються тією чи іншою професією та організацією, задоволеності кар'єрою та конфлікту між професійними і сімейними ролями.

Для проведення порівняльного аналізу закордонних і українських тематичних областей журналів було оброблено список використаної літератури для корпусу українських статей і отримано всього 5690 цитат, використаних в 250 вихідних статтях. Знайдено 4053 унікальних посилань на використані наукові роботи і отримано 20 найбільш цитованих статей за останні сім років (2015-2022) в журналі ОПЕП (табл. 4).

Таблиця 4

Найбільш цитовані праці в ОПЕП

Стаття	Частота
Карамушка, Л.М. (Ред.). (2005). <i>Технології роботи організаційних психологів. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти</i> . Київ : ІНКОС.	8%
Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., & Мануйлов. Г.М. (2002). <i>Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп</i> . Москва : Изд-во Ин-та психотерапии.	7,2%
Карамушка, Л.М., Креденцер, О.В., Терещенко, К.В., та ін. (2015). <i>Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури</i> . (Монографія). Л.М. Карамушка (Ред). Київ : Педагогічна думка.	6%
Бондарчук, О.І. (2008). <i>Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності</i> . (Монографія). Київ : Науковий світ.	5,6%
Карамушка, Л.М. (2009). Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку. С.Д. Максименко & Л.М. Карамушка (Ред). <i>Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України</i> . (Т. 1. Ч. 24, с.196–208).	5,6%
Слюсаревський, М. (2002). Соціальна напруженість: теоретична модель необхідних і достатніх показників. <i>Наукові студії із соціальної та політичної психології</i> , 5(8), 24–34.	5,6%
Райгородский, Д.Я. (1998). <i>Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие</i> . Самара : БАХРАХ.	5,2%

Продовження таблиці 4

Стаття	Частота
Максименко, С.Д. (2006). Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. <i>Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти</i> . С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка & Т.В. Зайчикова (Ред.). (2-е вид., перероб. та доповн.). Київ : Міленум.	4,8%
Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., & Мануйлов, Г.М. (2002). <i>Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп</i> . Москва : Изд-во Института Психотерапии.	4%
Никифоров, Г.С., Дмитриева, М.А, & Снеткова, В. М. (Ред.) (2001). <i>Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности</i> . Санкт-Петербург : Речь.	4%
Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). <i>Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework</i> . New York : Addison-Wesley Prentice Hall.	3,6%
Ішук, О.В. (2013). Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів. (Автореферат кандидата психологічних наук). Київ.	3,6%
Бююль, А. (2002). <i>SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей</i> . (П. Цефель, пер. с нем). Санкт-Петербург : ДиаСофтЮП.	3,2%
Хэнди, Ч. (2002). <i>По ту сторону уверенности. О новом мире внутри и вокруг организаций</i> . Санкт-Петербург : Питер.	3,2%
Карамушка, Л.М. (2000). <i>Психологія управління закладами середньої освіти</i> . (Монографія). Київ : Ніка-центр.	2,8%
Карамушка, Л.М. (2017). Соціальна напруженість в організації: сутність, підходи до вивчення, методика дослідження. <i>Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25- річчя НАПН України)</i> . (с. 119–127). Київ : ВД «Сам».	2,8%
Олпорт, Г. (2011). Толерантная личность. <i>Национальный психологический журнал</i> , 2(6), 155–159.	2,8%
Солдатова, Г.У., & Шайгерова, Л.А. (Ред.). (2008). <i>Психодиагностика толерантности личности</i> . Москва : Смысл.	2,8%
Bollinger, D., & G. Hofstede (1987). <i>Les differences culturelles dans le management</i> . Paris : Editions d'Organisation.	2,4%
Бородкин, Ф.М., & Володина, Н.П. (1997). Социальная напряженность и агрессия. <i>Мир России</i> , 4, 107–150 .	2,4%

Можна зауважити, що в українській літературі з кар'єрної та організаційної психології найбільш популярними є фундаментальні статті, у яких автори презентують технології для роботи організаційних психологів, описують специфіку атмосфери, що створюється всередині підприємства, досліджують особливості її впливу на організацію та оптимізацію праці трудового колективу. Важливими для українських науковців є продовження досліджень про соціальну напруженість в організаціях. Крім того, помітне місце займають статті, що спираються на дослідження про організаційну культуру.

Чимало науковців в своїх статтях також посилаються на роботи про особистий розвиток керівників організацій. Варто відмітити, що важливими темами для українських

дослідників є управління закладами освіти. Також певна увага науковцями приділяється толерантності особистості.

Висновки

За результатами проведеного дослідження можна підсумувати, що зараз в світовій науковій літературі з кар'єрної та організаційної психології дослідники в основному зосереджують свою увагу на питаннях адаптивності особистості та умовах побудови нею успішної кар'єри. У своїх наукових працях вони презентують відповідні вимоги, що висуваються певною професією та організацією, досліджують питання задоволеності кар'єрою і благополуччя, визначають специфіку конфліктів між професійними та сімейними ролями.

В українській же професійній літературі досліджують теми, пов'язані з освітніми організаціями, організаційною культурою, психологічним здоров'ям та благополуччям, соціальною напруженістю, особистим розвитком керівників організацій та лідерстві.

Спільними темами в українській та світовій науковій літературі протягом останніх семи років були статті, пов'язані з задоволеністю роботою та благополуччям особистості.

Разом з тим, недостатньо дослідженими в українській науковій літературі є такі популярні в світовому контексті теми як побудова кар'єри, кар'єрний успіх, кар'єрна мобільність та кар'єрна адаптація. Це пов'язано з радянським спадком і недостатньою зацікавленістю в кар'єрі індивіда в умовах планової економіки.

Зважаючи на викладене вище, а також на стрімкий розвиток креативного класу в Україні, *перспективи подальших досліджень* вбачаємо в огляді тем, пов'язаних з адаптивністю кар'єри, кар'єрним успіхом, продуктивністю праці та пошуком роботи в українських реаліях, а також в дослідженні соціально-психологічних чинників кар'єрного вибору.

Література

1. Akkermans, J., & Kubasch, S. (2017). Trending topics in careers: a review and future research agenda. *Career Development International*, 22(6), 586–627. <https://doi.org/10.1108/CDI-08-2017-0143>
2. Arnold, J., & Cohen, L. (2008). The psychology of careers in industrial and organizational settings: A critical but appreciative analysis. In G.P. Hodgkinson, & J.K. Ford (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 23, pp. 1–44). London : Wiley
3. Arthur, M.B. (2008). Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations*, 61, 163–186. <https://doi.org/10.1177/0018726707087783>
4. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
5. Bailey, K.D. (1994). *Typologies and taxonomies: An introduction to classification techniques*. Thousand Oaks, California : SAGE.
6. Baruch, Y., & Bozionelos, N. (2010). Career issues. In S. Zedeck (Ed.) *Industrial & Organizational Psychology Handbook* (pp. 67–113). Washington : APA.
7. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). Self-determination theory. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Newbury Park, California : Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
8. Feldman, D.C. (1989). Careers in Organizations: Recent Trends and Future Directions. *Journal of Management*, 15(2), 135–156. <https://doi.org/10.1177/014920638901500202>
9. Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
10. Koen, J., Klehe, U., & van Vianen, A. (2012). Training Career Adaptability to Facilitate a Successful School-to-Work Transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395–408. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>

11. Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
12. Morissette, L., & Chartier, S. (2013). The k-means clustering technique: General considerations and implementation in Mathematica. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(1), 15–24.
13. Sampson, J.P., Hou, P., Kronholz, J.F., Dozier, V.C., McClain, M., Buzzetta, M., ... Lenz, J.G. (2014). A content analysis of career development theory, research, and practice – 2013. *The Career Development Quarterly*, 62(4), 290–326. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00085.x>
14. Savickas, M.L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
15. Savickas, M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42–70). Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons.
16. Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
17. Super D.E., & Knasel E.G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194–201. <https://doi.org/10.1080/03069888108258214>
18. Sullivan, S.E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457–484. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)00009-4)

References

1. Akkermans, J., & Kubasch, S. (2017). Trending topics in careers: a review and future research agenda. *Career Development International*, 22(6), 586–627. <https://doi.org/10.1108/CDI-08-2017-0143>
2. Arnold, J., & Cohen, L. (2008). The psychology of careers in industrial and organizational settings: A critical but appreciative analysis. In G.P. Hodgkinson, & J.K. Ford (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 23, pp. 1–44). London : Wiley
3. Arthur, M.B. (2008). Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations*, 61, 163–186. <https://doi.org/10.1177/0018726707087783>
4. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
5. Bailey, K.D. (1994). *Typologies and taxonomies: An introduction to classification techniques*. Thousand Oaks, California : SAGE.
6. Baruch, Y., & Bozionelos, N. (2010). Career issues. In S. Zedeck (Ed.) *Industrial & Organizational Psychology Handbook* (pp. 67–113). Washington : APA.
7. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). Self-determination theory. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Newbury Park, California: Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
8. Feldman, D.C. (1989). Careers in Organizations: Recent Trends and Future Directions. *Journal of Management*, 15(2), 135–156. <https://doi.org/10.1177/014920638901500202>
9. Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
10. Koen, J., Klehe, U., & van Vianen, A. (2012). Training Career Adaptability to Facilitate a Successful School-to-Work Transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395–408. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
11. Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
12. Morissette, L., & Chartier, S. (2013). The k-means clustering technique: General considerations and implementation in Mathematica. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(1), 15–24.
13. Sampson, J.P., Hou, P., Kronholz, J.F., Dozier, V.C., McClain, M., Buzzetta, M., ... Lenz, J.G. (2014). A content analysis of career development theory, research, and practice – 2013. *The*

- Career Development Quarterly*, 62(4), 290–326. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00085.x>.
14. Savickas, M.L. (1997), Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
 15. Savickas, M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42–70). Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons.
 16. Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
 17. Super D.E., & Knasel E.G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194–201. <https://doi.org/10.1080/03069888108258214>
 18. Sullivan, S.E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457–484. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)00009-4)

COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN AND GLOBAL LITERATURE ON ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY IN 2015-2022

Rostyslav Chayka

Postgraduate Student of the Department of Political Psychology and International Relations

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

rchayka@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1979-0738>

Abstract

This article overviews the most recent requests regarding individual career and organizational development. A bibliometric analysis is presented for conducting a review of Ukrainian and world scientific literature on career development and organizational development over the past seven years. 640 articles in “Journal of Vocational Behavior” (JVB), the leading scientific journal in the global career domain, and 250 articles in “Organizational Psychology. Economic Psychology” (OPEP), the only Ukrainian journal on organizational psychology, published from 2015 to 2022, have been systematically analyzed. The concept of career adaptability and terms related to this concept are revealed. Also, the key topics and trends that appeared in both journals during this period were identified. The key research trends in organizational and career psychology in Ukraine and the world during this time have been clarified. According to the content analysis results, it is shown that the most popular topics in global scientific literature for the last seven years have been mainly focused on career adaptability (15.31%), career planning (30.15%), career compatibility and organization of the individual, career satisfaction, job satisfaction and well-being, conflict between work and family roles. In the Ukrainian professional literature, topics related to educational organizations (30%), organizational culture (11.6%), psychological health and well-being (17.2%), social tension, personal development of leaders, and leadership have been mainly studied. It was established that topics related to job satisfaction and well-being have been common in Ukrainian and world scientific literature during the mentioned period of time. This review is accompanied by two pairs of tables: 1) citation ranking tables from both journals, covering 20 most cited papers by JVB articles and 20 most cited papers by OPEP articles; 2) a pair of keyword ranking tables from both journals. It is reasonable to take global experience into account and start a broader research of career-related topics in Ukrainian scientific literature.

Keywords: organizational psychology, career psychology, career adaptability, career social-cognitive theory, bibliometrics, taxonometrics, content analysis, frequency analysis.

Подано 7.09.2022

Рекомендовано до друку 16.09.2022

ЗМІСТ

1.	Бакка Юлія. Вивчення ціннісно-смыслових корелятивів самостійності особистості юнацького віку	5
2.	Закаблуковська Ольга, Лупійко Людмила. Теоретичний аналіз розвитку мисленнєвих операцій молодших школярів.....	15
3.	Ковчина Ірина, Панченко Маргарита. Теоретичні засади ведення переговорів та психологічні особливості уникнення партнерами конфліктів у міжнародних взаємодіях.....	23
4.	Кочергіна Ірина, Стельмащук Христина. Особливості саморегуляції поведінки студентів, які поєднують навчання та роботу	34
5.	Кучеренко Єгор, Хомич Галина. Екзистенційна ситуація клієнта як підмурок у провадженні психосинтезу.....	47
6.	Сорока Анатолій, Гмирь Ольга. Психологічні особливості особистісних якостей педагогів з емоційним вигоранням	57
7.	Чайка Ростислав. Порівняльний аналіз української та світової наукової літератури з організаційної психології в 2015-2022 роках.....	68

CONTENTS

1.	Bakka, Julia. Studying of value and semantic correlates of independence of personality in adolescent age	5
2.	Zakablukovska, Olha & Lupiiko, Liudmyla. Theoretical analysis of mental operation development with younger school students.....	15
3.	Kovchyna, Iryna & Panchenko, Margaryta. Theoretical principles of negotiation and psychological features of partners' avoidance in international interaction conflicts	23
4.	Kocherhina, Iryna & Stelmashchuk, Khrystyna. Features of self-regulation of students' behaviour combining study and work	34
5.	Kucherenko, Yehor & Khomych, Halyna. The client's existential situation as a foundation in the conduct of psychosynthesis	47
6.	Soroka, Anatolii & Gmyr, Olga. Psychological features of personal characteristics of teachers with emotional burnout	57
7.	Chayka, Rostyslav. Comparative analysis of ukrainian and global literature on organizational psychology in 2015-2022.....	68

Наукове видання категорії «Б»

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологічні науки

В и п у с к 19 (64)

Шеф-редактор – Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор

Головний редактор – Булах І. С., доктор психологічних наук, професор

Заступник головного редактора – Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент

Відповідальний секретар – Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент

Технічний редактор – Праченко О. К., кандидат психологічних наук, старший викладач

Технічний редактор – Федоренко Л. П., кандидат психологічних наук, викладач

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 30 вересня 2022 р.

Формат 60x84/8. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний. Умовн. друк. аркушів 9,77. Облік видав арк. 6,28.

Наклад 300. Зам. 071.

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 19 (64)

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

Technical Editor – Prachenko O. K., PhD in Psychology, Senior Lecturer
Technical Editor – Fedorenko L. P., PhD in Psychology, Lecturer
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 *September 30, 2022.*

Format 60x84/8. Offset paper. Headset Times. Offset. Probation
print sheet 9,77. Accounting issued ff. 6,28.

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!