

**UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT**



**BULLETIN  
OF POSTGRADUATE  
EDUCATION:**

*collection of scientific papers*

*Social and Behavioral Sciences Series*

*Issue 7(36)*

---

---

ISSN 2522-9931

ID 48023

DOI <https://doi.org/10.32405/2522-9931>

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Державний вищий навчальний заклад  
«Університет менеджменту освіти»

# ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць  
Випуск 7(36)  
Серія «Соціальні та поведінкові науки»*

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі  
психологічних наук рішенням Атестаційної колегії  
Міністерства освіти і науки України  
від 22 грудня 2016 року № 1604 (додаток 9)  
Серія «Соціальні та поведінкові науки»*

**Видання індексується:**

*IndexCopernicus;*

*Infobaseindex;*

*SJIF (Impact Factor);*



*Akademic Resource Index;*



**CiteFactor**

*CiteFactor;*

*Google Scholar;*

*Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського*

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vispdoso>

**Київ  
2019**

ISSN 2522-9931

ID 48023

DOI <https://doi.org/10.32405/2522-9931>

Ministry of Education and Science of Ukraine  
National Academy of Educational Science of Ukraine  
State Higher Educational Institution  
«University of Educational Management»

# BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

*Collection of scientific papers*  
*Issue 7(36)*  
*Series «Social and behavioral sciences»*

*Listed in the list of scientific professional publications  
in the field Psychological Sciences Decision of the Appraisal  
Board Ministry of Education and Science of Ukraine  
Resolution of the Presidium of HAC of Ukraine  
№ 1604 of 22.12.2016 (dod. № 9)  
Series «Social and behavioral sciences»*

**Edition is indexed:**

*IndexCopernicus;*

*Infobaseindex;*

*SJIF (Impact Factor);*



*Akademic Resource Index;*



*CiteFactor;*

*Google Scholar;*

*National Library of them V. I. Vernadsky*

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vispdoso>

**Kyiv  
2019**

УДК 378.091.046-021.68:159.9](082)

Свідоцтво про державну реєстрацію: серія КВ № 22085-11985Р від 16 травня 2016 р.

Затверджено Вченою радою  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
(протокол № 2 від 20 лютого 2019 р.)

**Головний редактор**

**Віктор Олійник**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>

**Заступники головного редактора:**

**Олена Бондарчук**, доктор психологічних наук, професор, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>;  
**Павло Лушин**, доктор психологічних наук, професор, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9549-1759>.

**Відповідальний секретар:**

**Ярослава Швень**, кандидат психологічних наук, доцент, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9890-1039>.

**Редакційна колегія:**

**Галина Бевз**, д-р психол. наук, проф.; **Ірина Бондаревська**, канд. психол. наук, доцент;  
**Олександра Брюховецька**, д-р психол. наук, доцент; **Наталія Волянчук**, д-р психол. наук, проф.;  
**Віктор Гладуш**, д-р пед. наук, проф.; **Олена Горова**, д-р психол. наук, доцент; **Ірина Євтушенко**, канд.  
психол. наук, доцент; **Валентина Москаленко**, д-р філос. наук, проф.; **Алла Москальова**, канд. психол.  
наук, доцент; **Олена Нежинська**, канд. психол. наук, доцент; **Олена Отич**, д-р пед. наук, проф.;  
**Наталія Торба**, канд. психол. наук, доцент; **Лавінія Бетеа**, д-р психол. наук хабілітований, проф. («Augel  
Vlaicu» University of Arad, Румунія); **Гая Герчева**, д-р психол. наук, проф. (м. Варна, Республіка Болгарія);  
**Юлія Горбанюк**, д-р хабілітований, проф. (м. Люблін, Республіка Польща); **Софія Карікова**, д-р  
хабілітований, проф. (м. Банська Бистриця, Словацька Республіка); **Беата Косова**, д-р хабілітований,  
проф. (м. Банська Бистриця, Словацька Республіка); **Георгі Хабіл Колев**, д-р іст. наук, проф. (м. Шумен,  
Республіка Болгарія); **Дилбар Гагурджанівна Мухамедова**, д-р психол. наук, проф. (м. Ташкент,  
Республіка Узбекистан); **Різа Перманделі**, директор науково-дослідного Центру досліджень соціальних  
репрезентацій в Індонезії (м. Джакарта, Республіка Індонезія); **Сильвія Платанія**, PhD, доцент  
Катанійського ун-ту (м. Катанія, Італія); **Тодосієвич Боян**, старший науковий співробітник Ін-ту  
соціальних досліджень (м. Белград, Республіка Сербія); **Наргіза Ікромалієвна Халілова**, канд. психол.  
наук, доцент (м. Ташкент, Республіка Узбекистан).

**Технічний редактор: Яніна Васильченко**

**Вісник післядипломної освіти:** зб. наук. пр. / НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. В. Олійник; редкол.: Г. Бевз [та ін.]. — Київ: Юстон, 2019. — Вип. 7(36). — 228 с. — (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).

ISBN 978-617-7361-76-2.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми сучасної психологічної науки та практики, зокрема, особливу увагу приділено питанням психологічних особливостей післядипломної освіти. Представлено результати дослідження психологічних аспектів становлення й розвитку особистості у різних сферах життєдіяльності, зокрема в освітньому процесі.

Для науковців у галузі психології, науково-педагогічних і педагогічних працівників, практичних психологів та студентів-психологів.

УДК 378.091.046-021.68:159.9](082)

ISBN 978-617-7361-76-2

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2019

UDC 378.091.046-021.68:159.9](082)

*Registration certificate KV No. 22085-11985R dated 16.05.2016.*

*Approved by the Academic Council  
SHEI «University of educational management»  
(protocol № 2 dated 20 February 2019)*

**Editor-in-Chief**

**Victor Oliynyk**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>.

**Deputies Editor:**

**Olena Bondarchuk**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>;  
**Pavlo Lushyn**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9549-1759>.

**Executive secretary:**

**Yaroslava Shven**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9890-1039>.

**Members of Editorial Board:**

**Halyna Bevz**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor; **Irina Bondarevskaya**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Oleksandra Briukhovetska**, Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor; **Nataliia Volianiuk**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor; **Victor Hladush**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Olena Horova**, Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor; **Iryna Yevtushenko**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Valentyna Moskalenko**, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor; **Alla Moskaljova**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Olena Nezhynska**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Olena Otych**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Natalia Torba**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor; **Lavinia Betea**, Doctor of Sciences in Psychology hab., Professor (Romania); **Halia Hercheva**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor (Varna, Bulgaria); **Yuliia Horbaniuk**, Doctor hab., Professor (Lublin, Republic of Poland); **Sonia Karikova**, Doctor hab., Professor (Banska Bystrica, Slovak Republic); **Beata Kosova**, Doctor hab., Professor (Banska Bystrica, Slovak Republic); **Khabil Heorhi Kolev**, Doctor of Historical Sciences, Professor, (Shumen, Bulgaria); **Dilbar Mukhamedova**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan); **Risa Permanadeli**, Director of the Research Center for Social Representations Studies in Indonesia (Indonesia); **Silvia Platania**, PhD, University of Catania Department of Educational Sciences-Section of Psychology (Catania, Italy); **Bojan Todosijevic**, senior researcher Institute of Social Sciences (Belgrade, Serbia); **Nargis Khalilova**, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan).

**Technical Editor: Yanina Vasilchenko**

**Bulletin of Postgraduate education:** collection of scientific papers / NAES of Ukraine SHEI «University of Educational Management»; Editor-in-Chief V. V. Oliynyk; Editorial board: H. Bevz [and others]. — Kyiv: Yuston, 2019. — Issue 7(36). — 228 p. — (Series «Social and behavioral sciences»).

**ISBN 978-617-7 361-76-2.**

The collection covers current problems of modern psychological science and practice, in particular, special attention is paid to the issues of psychological peculiarities of postgraduate education. The results of research of psychological aspects of the formation and development of personality in various spheres of life, including in the educational process, are presented.

For researchers in the field of psychology, scientific and pedagogical and pedagogical workers, practical psychologists and psychologists.

UDC 378.091.046-021.68:159.9](082)

**ISBN 978-617-7 361-76-2**

© SHEI «University of educational management», 2019

## ЗМІСТ

<b>Відомості про авторів</b> .....	7
<b>Olena Bondarchuk.</b> The features of teachers' inner freedom with different levels of psychological safety of their educational environment .....	9
<b>Брюховецька О. В.</b> Особливості комунікативного контролю як чинника професійної толерантності керівників закладів середньої освіти .....	21
<b>Ємець О. Я.</b> Чинники стабілізації психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди .....	34
<b>Жебелева П. В.</b> Психологічна програма сприяння проектуванню життєвого сценарію студентської молоді .....	48
<b>Казакова С. В.</b> Особливості психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг .....	63
<b>Колосов А. Б., Волянчук Н. Ю., Ложкін Г. В.</b> Психологічні детермінанти функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності .....	78
<b>Кравцова О. К.</b> Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи .....	98
<b>Лямець А. М.</b> Актуальні класифікації обсессивно-компульсивного розладу .....	118
<b>Москальова А. С.</b> Особливості уявлень керівників закладів загальної середньої освіти про професійні кризи в управлінській діяльності та способи їх подолання .....	134
<b>Прокopenко О. А.</b> Особливості креативного потенціалу вчителів закладів загальної середньої освіти з різними рівнями професійної ідентичності .....	147
<b>Soorena Sardarzadeh.</b> Dominant cognitive and emotional schemas in depression and anxiety disorders .....	161
<b>Філь О. А., Ванченко Л. В.</b> Розвиток психологічної компетентності керівника як основи психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті: результати формувального експерименту .....	179
<b>Яцина О. Ф.</b> Першооснови трансформацій практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства .....	209

## CONTENT

<b>Information about the authors</b> .....	7
<b>Olena Bondarchuk.</b> The features of teachers' inner freedom with different levels of psychological safety of their educational environment .....	9
<b>Oleksandra Bryukhovetska.</b> Communicative control as a secondary school principals' professional tolerance factor .....	21
<b>Oksana Yemets.</b> Factors stabilizing the psycho-emotional state of women in the prenatal, postnatal periods .....	34
<b>Polina Zhebielieva.</b> The psychological program of projection's promoting of students life script .....	48
<b>Svetlana Kazakova.</b> Features of psychological preparation of professional and technical education bodies of leaders to marketing educational services .....	63
<b>Andriy Kolosov, Nataliia Volianiuk, Georgiy Lozhkin.</b> Psychological determinants of functional illiteracy of pedagogical activity subject .....	78
<b>Olena Kravtsova.</b> Stress resistance of personality as psychological phenomenon: basic theoretical approaches .....	98
<b>Artyom Lyamets.</b> Actual classifications of obsessive-compulsive disorder .....	118
<b>Alla Moskalyova.</b> The features of the presentations of heads of institutions of general secondary education about professional crisis in management activity and ways of their overcoming .....	134
<b>Elena Prokopenko.</b> Features of creative potential of teachers of general basic education institutions with different professional identity levels .....	147
<b>Soorena Sardarzadeh.</b> Dominant cognitive and emotional schemas in depression and anxiety disorders .....	161
<b>Olena Fil, Lyudmila Vanchenko.</b> Development of psychological competency of the manager as a basis of psychological provision of personnel management system for railway transport: results of formulated experiment .....	179
<b>Olena Yatsyna.</b> Fundamental principles of transformations of socio-psychological practices of marriage and family partnership and paternity .....	209

## Відомості про авторів

**Бондарчук Олена Іванівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

**Брюховецька Олександра Вікторівна**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

**Ванченко Людмила Вікторівна**, аспірант кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», заступник директора ТОВ «ЛАБ-ТЕХНО», Київ, Україна.

**Воляннюк Наталія Юріївна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «КПІ імені Ігоря Сікорського», Київ, Україна.

**Ємець Оксана Ярославівна**, здобувач кафедри психології Навчально-наукового інституту міжнародних відносин та соціальних наук Міжрегіональної академії управління персоналом, Київ, Україна.

**Жебелева Поліна Вікторівна**, аспірант кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту та освіти», Київ, Україна.

**Казакова Світлана Володимирівна**, старший викладач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

**Колосов Андрій Борисович**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторією поточного та оперативного контролю підготовки національних команд Державного науково-дослідного інституту фізичної культури і спорту, Київ, Україна.

**Кравцова Олена Казимирівна**, аспірантка кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна; психолог, старший фахівець проекту «Захист дітей» Чеської неурядової організації «Людина в біді», Слов'янськ, Донецька обл., Україна.

**Ложкін Георгій Володимирович**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «КПІ імені Ігоря Сікорського», Київ, Україна.

**Лямець Артем Михайлович**, кандидат історичних наук, магістрант кафедри психології Міжрегіональної академії управління персоналом, Київ, Україна.

**Москальова Алла Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

**Прокопенко Олена Антонівна**, старший викладач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

**Сурена Сардарзаде**, аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології Національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

**Філь Олена Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, директор консалтингової агенції «HR Diamond Partners», Київ, Україна.

**Яцина Олена Федорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», Ужгород, Україна.



## Information about the authors

**Olena Bondarchuk**, Dr Prof, Head of Department of Management Psychology, SHEI «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine.

**Oleksandra Bryukhovetska**, Dr Prof, Prof., Dept. of Psychology and Personal Development, Institute of Management and Psychology at University of Education Management, Kyiv, Ukraine.

**Lyudmila Vanchenko**, the graduate student of psychology management «University of Management Education», deputy Director of LLC "LAB-TECHNO", Kiev, Ukraine.

**Nataliia Volianiuk**, Doctor of Psychology, professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine.

**Oksana Yemets**, competitor of the Department of Psychology of Educational Scientific Institute of International Relations and Social Sciences Interregional Academy of Personnel Management, Kyiv, Ukraine.

**Polina Zhebielieva**, Post-graduate student, Department of practical and general psychology SHEI «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine.

**Svetlana Kazakova**, Senior teacher Central Institute of Postgraduate Education Department of Management Psychology «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine.

**Andriy Kolosov**, Senior researcher, PhD State Scientific Institute of Physical Culture and Sport of Ukraine Laboratory of current and operative control of National teams' performance Head of laboratory, Kyiv, Ukraine.

**Olena Kravtsova**, studentPhD of the Department of Management Psychology Central Institute of Postgraduate Education School of Business Administration "University of Management Education", Kyiv, Ukraine; psychologist, senior project officer "Child protection" Czech non-governmental organization "People in need", Slavyansk, Donetsk region, Ukraine.

**Georgiy Lozhkin**, Doctor of Psychology, Professor Department Psychology and Pedagogy, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine.

**Artyom Lyamets**, candidate of historical sciences, undergraduate of the chair of psychology at the Interregional Academy of Personal Management, Kyiv, Ukraine.

**Alla Moskalyova**, PhD, Associate Professor Department of Management Psychology Central Institute of Postgraduate Education SHEI «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine.

**Elena Prokopenko**, Senior Teacher Central Institute of Postgraduate education Department of Management Psychology SHEI «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine.

**Soorena Sardarzadeh**, Ph.D student at Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Faculty of Psychology Taras Shevchenko National University, Kyiv, Ukraine.

**Olena Fil**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Founder, Director of Consulting Agency «HR Diamond Partners», Kiev, Ukraine.

**Olena Yatsyna**, Candidate of Pedagogic Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Uzhgorod State National University, Uzhgorod, Ukraine.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-9-20](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-9-20)  
УДК 159.9:316.61

**Olena Bondarchuk,**

Dr Prof, Head of Department of Management Psychology,  
SHEI «University of Educational Management»,  
Kyiv, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>  
*bei.07@ukr.net*

## **THE FEATURES OF TEACHERS' INNER FREEDOM WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THEIR EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Abstract.** The article deals with the problem of the correlation between teachers' inner freedom and psychological safety of the educational environment of the school. The key contradictions of the position of the Ukrainian teachers which can reduce their inner freedom and adversely affect on the psychological safety of the educational environment are determined. The essence and basic indicators of teachers' inner freedom and psychological safety of the educational environment of secondary schools are revealed.

The relationship between the inner freedom of teachers and the safety of the educational environment has been investigated. The distinctive features and factors of teachers' inner freedom and psychological safety of their educational environment are found. As a result of the empirical study of the inner freedom of teachers of secondary school from all regions of Ukraine, are found an insufficiently high level of the inner freedom and psychological safety of educational environment for a significant number of educators. The features of manifestations of inner freedom of teachers and psychological safety of the educational environment of school depending on their gender and work experience are defined.

It is shown that psychological safety of educational environment is a significant factor in the personal development of teachers, in particular, their inner freedom. There are correlations between psychological safety of educational environment and indicators of teachers' inner freedom such as self-efficacy, the personal value of inner freedom, professional autonomy and subjective well-being.

The investigation findings can be used in to elevate inner freedom Ukrainian teachers' by means of special training courses in the system of post-graduate pedagogical training is stated.

**Key words:** teacher, inner freedom, educational environment, psychological safety, subjective well-being.

## 1. INTRODUCTION / ВСТУП

**Statements of problem.** In the context of educational reforms, educational institutions need a teacher capable of educating a pupil as a citizen, a person, an innovator who can constructively transform the world, freely choose and build his life path, realize personal and spiritual potential. This poses increased demands on the personal characteristics (in particular, inner freedom) of teachers, which should be a model for pupils.

However, there are key contradictions of the position of the Ukrainian teachers which can reduce their inner freedom and adversely affect on the psychological safety of the educational environment:

- the contradiction between high positional requirements and actual educationists' status;
- the contradiction between the necessity to make independent and innovative decisions and considerable limitations of independence by superiors;
- the contradiction between the necessity to educate a unique and independent personality capable of constructive acting under sustained socio-economic changes and a set of social norms and values peculiar to a given culture;
- the contradiction between the profession's personality-related requirements and the teacher's actual level of preparedness to perform professional functions, etc [3].

**Analysis of recent research and publications.** The personal inner freedom is investigated as a person's awareness of his ability and willingness to act, to freely make choices, to make decisions and to manage his life in accordance with his own meanings and values (G. Ball [7]; A. Sen [15], V. Chornobrovkina [9] etc.).

The experience of psychological safety is stated as one of the important conditions for the formation, full functioning and development of a free personality in society (I. Baeva, I. Yakimanska [1], etc.). At the same time, the main focus of the researchers is on the psychological safety of the educational environment for pupils and students (O. Eliseyeva [6], T. Shcherbakova [10], etc.); instead, the psychological safety and inner freedom of the personnel of educational organizations is much less studied.

That is why the study of the inner freedom of educators which correlate toward to the psychological safety of their educational environment is important.

## **2. AIM AND TASKS / МЕТА ТА ЗАВДАННЯ**

The *aim* of the investigation is to find out the levels of teachers' inner freedom and their correlation with psychological safety of the educational environment of the school.

The *tasks* of the investigation are: 1) to study levels of teachers' inner freedom and psychological safety of the educational environment of their school; 2) to find out correlation of levels of teachers' inner freedom and psychological safety of the educational environment.

## **3. THE THEORETICAL BACKGROUNDS / ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

The research is based on:

- The psychology of inner freedom (G. Ball, V. Chernobrovkina [9], etc.) and The capabilities approach (A. Sen [15], C. Graham [13], etc.) which views the goals of development as substantive freedom—the ability of people to live the lives that they themselves value;
- Subjective well-being as a cognitive-judgmental process (E. Diener, D. Kahneman [11], etc.);
- The theory of self-determination: autonomy, competence and connections with others (R. Ryan, E. Deci [14], etc.).

## **4. RESEARCH METHODS / МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

The research have been used theoretical (theoretical analysis of literature) and practical psychological methods. The following research instruments have been used: a) Index of psychological safety of educational environment (author – I. Baeva [1], modified by O. Bondarchuk); b) Factual Autonomy Scale (FAS, P. Spector, S. Fox, modified by S. Topolov [8]); c) author's method of determining the subjective value of personality characteristics of pedagogical employees [3]; d) The self-efficacy scale (M. Sherer, J. E. Maddux, modified by A. Boyarintseva; f) The Satisfaction With Life Scale (SWLS, E. Diener et all [11]).

The obtained data were analyzed using correlation, ANOVA (SPSS-21.0).

The sample included 500 teachers of secondary school from different regions of Ukraine of whom 85,5% were females and 14.5% males. The respondents were divided into four groups according to the length of their service: less than 5 years (19,6% of the respondents), 5–15 years (19,1%), 15–25 years (25,5%), over 25 years (35,8%).

## **5. RESEARCH RESULTS / РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

According to the results of the theoretical analysis of literature, it is determined that inner freedom of personality is a cognitive and semantic

experience that accumulates in itself the experience of relations of an individual with the world, relations with other people and attitudes towards oneself, acquired throughout life [9].

This implies: 1) an implicit positive emotional assessment by the subject of himself and the world, which constitutes the basic sense of the reliability of the world; 2) the perception of yourself as a person capable of acting adequately and successfully; 3) conviction of the right to choose one's own and personal responsibility for own actions and, at the same time, non-interference in those affairs and events that are the sphere of self-determination and responsibility of other people or social groups; 4) awareness of the possibilities and limits of the influence of the world on person and person on the world; 5) spiritual self-determination in the value relation to the world, people, themselves; understanding of one's own uniqueness and at the same time unity with the world, etc. (B. Bratus [5], G. Ball [7]; V. Chernobrovkina [9], etc.).

As a result of the empirical study of inner freedom indicators, the insufficient level of their manifestation in a fairly large number of teachers has been found.

At the first stage of the investigation on the SWLS scale the average value of teachers' well-being was 23.3 points with a standard deviation of 4.8. The possible range of scores on the questionnaire is from 5 (low satisfaction) to 35 (high satisfaction). Teachers' well-being was shown to correlate with gender and work experience: the longer the service, the less well-being become; female, especially those with less professional work experience, have less well-being than male ( $p < 0.01$ )

It should be noted that high and fit levels of life satisfaction were found in a mere 50% respondents (tab. 1).

*Table 1*  
**Groups of teachers in relation to levels of their well-being**

Levels of well-being	% of the respondents
Low	18.9
Reduced	31.4
Fit	21.0
High	28.7

This is a rather sad fact because subjective well-being is a generalized and relatively persistent feeling that has a special significance for the individual. It is to a great extent that it determines the characteristics of the dominant mental state: a favorable state – harmonic mental processes, successful behavior that supports mental and physical health, or, conversely, unfavorable health [11]. This suggests that the perception of the reliability of the world as well as emotional assessment by the subject of himself and the world is not sufficiently positive.

Also, self-efficacy of teachers has been investigated as one of the empirical indicator of their inner freedom. Indeed, a person with a high level of self-efficacy feels self-confidence, is less dependent on pressure of a stressful situation, respects himself and uses constructive strategies in dealing with difficult life situations in activities and social interaction [4].

According to the results of the study, an insufficient level of self-efficacy was found for a significant number of pedagogical workers, whose high level was determined only in 33,6% of the respondents, while other educators are characterized by average (27,3%) and low (39%) levels of self-efficacy [2].

At the next stage of the investigation the distribution of teachers was determined by the levels of their professional autonomy (tab. 2).

*Table 2*

***Groups of teachers in relation to levels of their factual autonomy***

Levels of factual autonomy	% of the respondents
Low	15.7
Below average	19.5
Average	47.3
Over average	17.5
High	0.0

As can be seen from Table 2, the low level of professional autonomy was found in 15,7% of the teachers surveyed, below the average – 19,5%, the average – 47,3%, higher than the average – 17,5%. There were no teachers with a high level of professional autonomy.

The dependence of the indicators of professional autonomy of pedagogical staff on their gender and work experience is established: with the increase of professional experience, the professional autonomy of male teachers increases, and on the contrary, it becomes smaller among female teachers ( $\rho < 0.01$ ).

In addition, according to the results of factor analysis of the data of the author's technique, features of the subjective value of personality characteristics of educators were revealed. At the same time, the high level of manifestation of the leading (first and second) factors «Spirituality» and «Subjectivity» was established in less than half of the subjects (41,5% and 36,9% respectively) [2]. Thus, it is a question of the insufficient level of value for educators in the development of spirituality and other personality characteristics, which are of particular importance in the context of internal freedom of teachers.

On the other hand, the essence and features of a psychologically safe educational environment are determined. First of all, it has been established that the educational environment is a subsystem of the socio-cultural environment as a set of factors, circumstances, situations that historically formed as the integrity of

the specially organized conditions for the development of the personality of the subjects of the educational process [12].

Vectors of the analysis of the psychological security of the educational environment are singled out: 1) freedom – dependence (whose interests are priority in this educational environment – personality or group; who is adapted in the process of pedagogical interaction – a teacher to a pupils or a pupils to a teacher; 2) activity – passivity (whether the initiative of the participants in the educational process is stimulated, whether positive or negative feedback is received among the participants in the educational process, etc.).

Accordingly, the main features of a psychologically safe educational environment include: a) human-centered, humanistic orientation; b) interaction, free of manifestations of psychological violence; c) the referential significance and involvement of each subject of the educational process to the design and maintenance of the psychological comfort of the educational environment, etc [1], [6], [10].

At the next stage of the empirical investigation the Index of psychological safety of educational environment found out a mere 20,8% of the respondents to identify the psychological safety of their educational environment as completely safe, 45,4% – as safe (table 3).

It should be noted that 21.2% of the teachers are estimated the psychological safety of their educational environment as uncertain, 10,8% – as unsafe, 1,8 – as completely unsafe.

The investigation found weak statistically significant correlations between the groups of teachers with different psychological safety of educational environment and their *gender*: males feel more psychologically safety than females ( $p < 0.01$ ).

*Table 3*

***Groups of teachers in relation to levels of psychological safety of their educational environment***

Levels of psychological safety of educational environment	% of the respondents
Completely unsafe	1.8
Unsafe	10.8
Uncertain	21.2
Safe	45.4
Completely safe	20.8

This result, in our opinion, is a consequence of gender inequality in our society. At the same time, recently, positive trends in solving this problem should be noted.

In addition, statistically significant correlations between *psychological safety of educational environment* and professional characteristics (*length of professional service and positions*) of teachers have been established. In particular: the longer the length of professional service, the less psychological safety of teachers ( $p < 0.01$ ). It should also be noted that managers feel more psychologically safety than ordinary teachers ( $p < 0.01$ ).

At the final stage the indicators of teachers' inner freedom was found to positively correlate with the respondents' psychological safety of their educational environment. In particular, there are correlations between psychological safety of educational environment and indicators of teachers' inner freedom such as self-efficacy, the personal value of inner freedom, professional autonomy and subjective well-being ( $p < 0.01$ ).

The investigation findings can be used in to elevate Ukrainian teachers' inner freedom taking into account the necessity of creating a psychologically safe educational environment. In our opinion, the main conditions for creating a psychologically safe educational environment include:

- monitoring of the psychological safety of the educational environment and participants in the educational process;
- psychological and managerial counselling of educational institutions' managers regarding the management of the educational environment in the context of psychological safety;
- organization of special psychological training of participants in the educational process;
- training of practical psychologists to psychological support of the interaction of participants in the educational process in a safe educational environment.

## **6. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH / ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Psychological safety of educational environment is a significant factor in the personal development of teachers, in particular, their inner freedom. As a result of the empirical study of inner freedom of teachers of secondary schools from all regions of Ukraine, are found an insufficiently high level of inner freedom and psychological safety of educational environment for a significant number of educators.

There are correlations between psychological safety of educational environment and indicators of teachers' inner freedom such as self-efficacy, the personal value of inner freedom, professional autonomy and subjective well-being.



The investigation findings can be used in to elevate inner freedom Ukrainian teachers' by means of special training courses. This can be effectively done in the system of post-graduate pedagogical training.

**Prospects for further research.** It would be valuable to find out the indicators of inner freedom of teachers of institution of higher education and the safety of their educational environment. The theoretical background, development and testing of the program to promote the development of internal freedom of teachers in postgraduate education seems expedient.

## 7. REFERENCES REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED) / СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] И. Баева и И. Якиманская, «Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации», Психолого-педагогические исследования, № 1, 2013. [Электронный ресурс].  
Доступно: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n1/59067.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59067.shtml)
- [2] О. І. Бондарчук, «Психологічно безпечне освітнє середовище як чинник саморозвитку педагогічних працівників», *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти, на III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 25 трав. 2018 р.)*. Київ, Україна: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2018, 120 с., с.12–16. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://umo.edu.ua/konferenciji>
- [3] О. І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ, Україна: Наук. світ, 2008, с. 79–82.
- [4] А. В. Бояринцева, «Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя», дис. канд. наук. Москва, Россия, 1995, 249 с.
- [5] Б. С. Братусь, «Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии», *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*; Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур, Ред. Москва, Россия: Смысл, 1997, с. 67–91.
- [6] О. А. Елисеева, «Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды», *Психологическая наука и образование: электрон. журнал*, № 3, 2011. [Электронный ресурс]. Доступно: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)
- [7] Л. З. Сердюк, «Психологічні основи самодетермінації особистості в концепції внутрішньої свободи Г. О. Балла», *Гуманний розум: зб. статей (присвячено пам'яті Георгія Олексійовича Балла)*; Ін-т психології

- ім. Г. С. Костюка НАПН України; [О. В. Завгородня, В. Л. Зливков, Ред.; уклад. С. О. Лукомська, О. В. Федан.]. Київ, Україна: Педагогічна думка, с. 142–148, 2017.
- [8] Є. В. Тополов, *Професійна агресивність особистості*. Київ, Україна: Слово, 2011, с. 379–380.
- [9] В. А. Чернобровкіна, «Внутрішня свобода особистості: досвід психологічного дослідження», *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, т. 175, с. 47–52, 2015.
- [10] Т. Н. Щербакова, «К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений», *Молодой ученый*, № 5, с. 545–548, 2012.
- [11] E. Diener, Daniel Kahneman, John Helliwell, «International Differences in Well-Being», *Oxford University Press*, 512 p., 2010.
- [12] *International Handbook of Research on Environmental Education*. Eds.: R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A. E. J. Wals. Routledge, 2014, 592 p.
- [13] Carol Graham and Stefano Pettinato, *Happiness and Hardship. Opportunity and Insecurity in New Market Economies*. Brookings Institution Press, 2002, 208 p.
- [14] R. M. Ryan, Edward L. Deci, «Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?», *Journal of Personality*, vol. 74, Is. 6, p. 1557–1586, 2006.
- [15] A. K. Sen, «Human rights and capabilities», *Journal of Human Development*, № 6(2), p. 151–166, 2005.

## ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ СВОБОДИ ВЧИТЕЛІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ЇХНЬОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

**Бондарчук Олена Іванівна**,  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>  
[bei.07@ukr.net](mailto:bei.07@ukr.net)

**Анотація.** У статті розглянуто проблему взаємозв'язку між внутрішньою свободою вчителя та психологічною безпекою освітнього середовища школи. Визначено ключові протиріччя позиції українських вчителів, які можуть зменшити їхню внутрішню свободу та негативно вплинути на психологічну безпеку освітнього середовища. Розкрито сутність та основні ознаки внутрішньої свободи вчителя та

психологічної безпеки освітнього середовища закладів середньої освіти.

Досліджено взаємозв'язок між внутрішньою свободою вчителів та безпекою освітнього середовища. Визначено особливості та фактори внутрішньої свободи вчителя та психологічної безпеки їхнього освітнього середовища. У результаті емпіричного дослідження внутрішньої свободи вчителів середніх шкіл з усіх регіонів України виявлено недостатньо високий рівень внутрішньої свободи та психологічної безпеки освітнього середовища для значної кількості освітян. Визначено особливості проявів внутрішньої свободи вчителів та психологічної безпеки навчального середовища школи в залежності від їх статі та досвіду роботи.

Показано, що психологічна безпека освітнього середовища є важливим фактором особистісного розвитку вчителя, зокрема, їхньої внутрішньої свободи. Зокрема, визначено, що існують кореляційні зв'язки між психологічною безпекою освітнього середовища та індикаторами внутрішньої свободи вчителя, такими як самоефективність, особистісна цінність внутрішньої свободи, професійна автономність та суб'єктивне благополуччя освітян.

Констатовано, що результати дослідження можуть бути використані для розвитку внутрішньої свободи українських вчителів за допомогою спеціальних навчальних курсів у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Ключові слова:** вчитель; внутрішня свобода; освітнє середовище; психологічна безпека; суб'єктивне благополуччя.

## **ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ УЧИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Бондарчук Елена Ивановна,**

доктор психологических наук, профессор,  
заведующая кафедрой психологии управления  
Центрального института последипломного образования  
ГБУЗ «Университет менеджмента образования»,  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3920-242X>  
[bei.07@ukr.net](mailto:bei.07@ukr.net)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема соотношения внутренней свободы учителя и психологической безопасности образовательной среды школы. Определены ключевые противоречия позиции украинских педагогов, которые могут снизить их внутреннюю

свободу и негативно повлияют на психологическую безопасность образовательной среды. Раскрываются сущность и основные признаки внутренней свободы учителя и психологической безопасности образовательной среды учреждений среднего образования.

Исследована связь между внутренней свободой учителей и безопасностью образовательной среды. Установлены отличительные черты и факторы внутренней свободы учителей и психологической безопасности их образовательной среды. В результате эмпирического исследования внутренней свободы учителей общеобразовательных школ из всех регионов Украины, выявлен недостаточно высокий уровень внутренней свободы и психологической безопасности образовательной среды для значительного числа педагогов. Определены особенности проявления внутренней свободы учителей и психологической безопасности образовательной среды школы в зависимости от их пола и опыта работы.

Показано, что психологическая безопасность образовательной среды является значимым фактором личностного развития педагогов, в частности, их внутренней свободы. Установлено, что существует статистически значимая связь между показателями психологической безопасности образовательной среды и внутренней свободы учителя, такими как самоэффективность, личная ценность внутренней свободы, профессиональная автономия и субъективное благополучие.

Констатировано, что результаты исследования могут быть использованы для развития внутренней свободы украинских учителей с помощью специальных учебных курсов в системе последипломного педагогического образования.

**Ключевые слова:** учитель; внутренняя свобода; образовательная среда; психологическая безопасность; субъективное благополучие.

## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] I. Baeva i I. YAkimanskaya, «Monitoring psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy i kachestva obrazovaniya v usloviyah modernizacii», Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya, № 1, 2013. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n1/59067.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59067.shtml)
- [2] O. I. Bondarchuk, «Psykhologichno bezpechne osvithnie seredovyshche yak chynnyk samorozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv», Psykhologo-pedahohichniy suprovid profesiinoi pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv v umovakh transformatsii osvity, na III Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu (m. Kyiv, 25 trav. 2018 r.). Kyiv, Ukrainea:

- DVNZ «Un-t menedzh. osvity», 2018, 120 s., s. 12–16. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://umo.edu.ua/konferenciji>
- [3] O. I. Bondarchuk, Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti. Kyiv, Ukraina: Nauk. svit, 2008, s. 79–82.
- [4] A. V. Boyarinceva, «Motivacionno-kognitivnye harakteristiki lichnosti molodogo predprinimatelya», dis. kand. nauk. Moskva, Rossiya, 1995, 249 s.
- [5] B. S. Bratus', «Obraz cheloveka v gumanitarnoj, npravstvennoj i hristianskoj psihologii», Psihologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psihologii; D. A. Leont'eva, V. G. SHCHur, Red. Moskva, Rossiya: Smysl, 1997, s. 67–91.
- [6] O. A. Eliseeva, «Sub"ektivnoe blagopoluchie podrostkov i psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy», Psihologicheskaya nauka i obrazovanie: ehlektron. zhurnal, № 3, 2011. [EHlektronnyj resurs]. Dostupno: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)
- [7] L. Z. Serdiuk, «Psykhologichni osnovy samodeterminatsii osobystosti v kontseptsii vnutrishnoi svobody H. O. Balla», Humanni rozum: zb. statei (prysviacheno pamiaty Heorhiiia Oleksiiiovycha Balla); In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy; [O. V. Zavhorodnia, V. L. Zlyvkov, Red.; ukklad. S. O. Lukomska, O. V. Fedan,]. Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, s. 142–148, 2017.
- [8] Ye. V. Topolov, Profesiina ahresyvnist osobystosti. Kyiv, Ukraina: Slovo, 2011, s. 379–380.
- [9] V. A. Chernobrovkina, «Vnutrishnia svoboda osobystosti: dosvid psykholohichnoho doslidzhennia», Naukovi zapysky NaUKMA. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota, t. 175, s. 47–52, 2015.
- [10] T. N. SHCHerbakova, «K voprosu o strukture obrazovatel'noj sredy uchebnyh uchrezhdenij», Molodoj uchenyj, № 5, s. 545–548, 2012.
- [11] E. Diener, Daniel Kahneman, John Helliwell, «International Differences in Well-Being», Oxford University Press, 512 p., 2010.
- [12] International Handbook of Research on Environmental Education. Eds.: R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A. E. J. Wals. Routledge, 2014, 592 p.
- [13] Carol Graham and Stefano Pettinato, Happiness and Hardship. Opportunity and Insecurity in New Market Economies. Brookings Institution Press, 2002, 208 p.
- [14] R. M. Ryan, Edward L. Deci, «Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will?», Journal of Personality, vol. 74, Is. 6, p. 1557–1586, 2006.
- [15] A. K. Sen, «Human rights and capabilities», Journal of Human Development, № 6(2), p. 151–166, 2005.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-21-33](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-21-33)

УДК: 377.378.159.9

**Брюховецька Олександра Вікторівна,**

доктор психологічних наук, доцент,  
професор кафедри психології та особистісного розвитку  
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4884-2878>

[ciparisab011@gmail.com](mailto:ciparisab011@gmail.com)

## **ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО КОНТРОЛЮ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті розкрито особливу значущість професійно важливих якостей керівника, зокрема, професійної толерантності та її складової – комунікативного контролю. Визначено основні розбіжності в діяльності сучасних закладів середньої освіти, що можуть негативно позначитися на рівні самоконтролю у спілкуванні їхніх керівників. Показано зв'язок комунікативного контролю управлінців з успішністю їхньої професійної діяльності. Охарактеризовано комунікативний контроль як чинник успішного управлінського спілкування керівників. Визначено й охарактеризовано рівні комунікативного контролю керівників: високий, середній, низький. Наведено результати емпіричного дослідження особливостей комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти. Виявлено недостатній рівень сформованості комунікативного контролю у досліджуваних керівників закладів середньої освіти. Виділена система організаційно-психологічних чинників, які впливають на рівень сформованості комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти. Встановлено особливості комунікативного контролю досліджуваних залежно від статі, віку, управлінського стажу, типу закладу освіти, регіону його розташування тощо. Констатовано доцільність сприяння розвитку комунікативного контролю управлінців у процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти і умовах післядипломної педагогічної освіти (підвищення кваліфікації)).

**Ключові слова:** керівник закладу середньої освіти; заклад середньої освіти; професійно важливі якості; професійна толерантність; комунікативний контроль.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Сьогодні різко змінюється суспільний запит на провідні якості і професійну компетентність керівника, необхідні для ефективного управління освітянськими установами. В умовах демократизації провідною стає здатність керівника здійснювати гуманістичний підхід в управлінні, виявляти високу психологічну компетентність у спілкуванні і взаємодії з підлеглими, вміння встановлювати ділові та доброзичливі стосунки у педагогічному колективі [5]. Тим самим особливу значущість у підвищенні якості й ефективності роботи управлінського персоналу набувають професійно важливі якості, які пов'язані з особливостями управлінської діяльності керівників. Практичне розв'язання завдань, поставлених перед системою освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами у суспільно-політичному й економічному житті суспільства вимагає належної підготовленості керівників, здатних ефективно здійснювати управління закладами середньої освіти у складних умовах сьогодення [2].

Специфіка професійної діяльності й особистісні особливості накладають істотний відбиток на формування і прояв професійної толерантності керівників закладів середньої освіти як комплексу професійно важливих якостей особистості, що забезпечують ефективність у сфері професійної діяльності і характеризуються активністю життєвої й професійної позиції, яка виявляється у шанобливому ставленні до іншої людини як до рівноцінної унікальної особистості; здатності приймати відмінні від власних думки, цінності, поведінку, зовнішні характеристики; готовності до рівноправного партнерства з усіма учасниками освітнього процесу на основі дотримання норм моралі, відповідальної і водночас гнучкої взаємодії з ними, зберігаючи власні цінності та індивідуальність.

Водночас результати нашого дослідження й аналіз практики управління в системі середньої освіти свідчать про існування в ній суперечностей: між високими вимогами до професії керівника і реальним статусом закладів середньої освіти у суспільстві; між необхідністю займати жорстку позицію, спрямовану на забезпечення «виживання» закладів середньої освіти в складних умовах ринкової економіки, і, відповідно до основної мети діяльності, виявляти у поведінці зразки професійної толерантності; між прагненням керівників загальноосвітніх навчальних закладів до толерантної взаємодії з учасниками освітнього процесу і недостатнім досвідом побудови освітнього середовища, заснованого на принципах толерантності; між об'єктивною необхідністю формування професійної толерантності у керівників закладів середньої освіти і недостатньою вивченістю її сутності і складових психологічною наукою.

Вирішення цих розбіжностей зумовлює доцільність вивчення професійної толерантності керівників закладів середньої освіти і її складових, зокрема, комунікативного контролю, як проблеми організаційної психології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить про різноманітність авторських підходів до вивчення проблеми професійної толерантності фахівців. Науковці (А. Демчук, Ю. Ірхіна, Н. Жердева, Л. Коржакова, Ю. Макаров, О. Мороз, Ю. Поварьонков, З. Стукаленко, А. Темницький, С. Толстікова, Ю. Тодорцева, Р. Торосян, Т. Трет'якова, Т. Шаньшєрова, О. Шаюк) розглядають професійну толерантність як інтегральну характеристику фахівця; особистісно-професійну якість; готовність і здатність; стосунки й установку; тип ставлення; можливість. Що стосується дослідження *толерантності в освітніх організаціях*, то аналіз наукової літератури показує, що увага приділяється визначенню умов підвищення ефективності формування толерантних взаємин молодших школярів і підлітків (Г. Коберник, П. Степанов та ін.), аналізу психологічних аспектів розвитку толерантності особистості в освітньому середовищі (С. Яланська та ін.) та у процесі гендерної взаємодії (Л. Карамушка, М. Ткалич та ін.), дослідженню особливостей створення толерантного освітнього середовища в школі (Т. Єжова та ін.), вивченню етико-психологічної проблеми діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів (О. Винославська, С. Ярмійчук та ін.). Аналіз наукової літератури показав, що безпосередньо проблема формування професійної толерантності у керівників закладів середньої освіти як в управлінській діяльності, так і в процесі професійної підготовки і післядипломної педагогічної освіти не розроблялася.

Нинішня різноманітність міжособистісних контактів, їх змістовна насиченість вимагають від керівників високого рівня комунікативного контролю для забезпечення якості та ефективності діяльності освітніх закладів. Певні аспекти проблеми комунікативного контролю розкриваються у працях Н. Антонової, К. Вердербера, О. Гойхмана, І. Зімньої, О. Леонтєва, М. Лісіної, Н. Мойсеюка, Л. Петровської, М. Соковніна та інших. Безпосередньо проблематика самоконтролю у педагогічному і управлінському спілкуванні міститься у роботах Л. Долинської, Г. Ковальова, А. Маркової, І. Цимбалюка, Т. Щербан та інших.

В цілому, управління закладами середньої освіти може утруднюватися через недостатній рівень розвитку у керівників певних професійно-важливих якостей, зокрема професійної толерантності і її складової – комунікативного контролю, що попри всю актуальність не виступала предметом спеціального дослідження. Це зумовило *мету* нашої роботи.



## **2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Мета** нашої роботи – емпірично дослідити особливості комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти як складової професійної толерантності.

### **Завдання дослідження:**

1) дослідити показники комунікативного контролю керівника закладів середньої освіти;

2) визначити особливості комунікативного контролю керівника закладів середньої освіти залежно від гендерно-вікових (статі, віку) та організаційно-психологічних чинників (стажу управлінської, типу закладу освіти та регіону його розташування тощо).

## **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Будь-яка діяльність, зокрема управлінська, здійснюється на базі системи професійно важливих якостей [7]. Між певними професійно важливими якостями встановлюється функціональні взаємозв'язки компенсаторного і сприятливого типів; сама ж система професійно важливих якостей виступає як певний симптомокомплекс суб'єктивних якостей, специфічних для тієї чи іншої діяльності [2]. Вважаємо, що професійно важливі якості керівника – це особистісні характеристики, що забезпечують максимальну ефективність і успішність фахівця у сфері управлінської діяльності.

Важливим чинником успішного управлінського спілкування керівника є рівень комунікативного контролю. Уміння правильно зорієнтуватися в управлінському складному завданні значною мірою залежить від уміння усвідомлювати, контролювати свої комунікативну поведінку і емоційний стан.

Використовуючи аналіз психолого-педагогічних досліджень ми розглядаємо комунікативний контроль як здатність керівника контролювати себе у процесі спілкування, усвідомлювати власну комунікативну поведінку і її результати, долати небажані, недоречні в конкретній комунікативній ситуації емоції, готовність до рівноправного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, відповідальної і водночас гнучкої комунікативної взаємодії з ними, це міра, в якій керівник контролює (рефлексує, усвідомлює) свою комунікативну поведінку і адаптує її до вимог ситуації. При цьому процес самоконтролю в управлінському спілкуванні розглядається нами як цілісна та відкрита інформаційна система, функціонування якої забезпечується технологічною послідовністю механізмів комунікативного контролю, специфічних для професійного спілкування керівника.

Керівники з високим рівнем самоконтролю переживають певну невпевненість, підвищену чутливість до середовищних впливів, залежність своєї позиції від них. Підвищений самоконтроль допомагає їм приховати свою вразливість і розглядається як єдина гарантія самоствердження і відстоювання своїх позицій. Занепокоєння, викликане емоційною нестійкістю, часто порушує продуктивну концентрацію уваги, тому респонденти цієї групи не завжди можуть знайти конструктивний вихід зі стресової ситуації. Одночасно з цим у них утруднена спонтанність самовиявлення, вони не люблять непрогнозованих ситуацій.

Керівники з високим комунікативним контролем, який вважається оптимальним, постійно за собою слідкують, добре знають, де і як себе поводити, керують виявленням своїх емоцій, відрізняються високою емоційною стабільністю і стійкістю, вони адекватно оцінюють навколишню дійсність, у спілкуванні створюють атмосферу доброзичливості і співробітництва, знаходять конструктивні способи виходу зі стресових ситуацій, здатні самостійно вирішувати свої проблеми і розпоряджатися власною долею.

Управлінці з низьким комунікативним контролем більше безпосередні і відкриті, вони мають стійкіше «Я», мало схильні до змін у різноманітних ситуаціях, але часто переживають заклопотаність і дратівливу нестриманість, нетерпимість, занепокоєння і пригніченість. Не мають теплих міжособистісних відносин і тому переживають розчарування. Емоційна нестійкість не дає змоги їм відстоювати свою позицію, і вони не здатні знаходити конструктивні виходи зі стресових ситуацій, що призводить до вразливості, до психосоматичних захворювань через утрату життєстійкості.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

*Вибірку досліджуваних* склали 1198 керівників закладів середньої освіти із різних регіонів України, з них – 77,9% жінок, 22,1% чоловіків, які були розподілені на групи за: 1) віком: до 35 років (20,7%), від 35 до 40 років (22,8%), від 40 до 48 років (39,9%), понад 48 років (16,7%); 2) стажем управлінської діяльності: до 5 років (21,1%); 5–10 років (23,2%); 10–20 років (18,0%); понад 20 років (10,5%) досліджуваних; 3) заклади середньої освіти: традиційного типу (40,7%); нового типу (40,7%); 4) регіоном: центр (37,6%); регіони (62,4%).

В емпіричному дослідженні використано такі методи дослідження:

- аналіз, узагальнення і систематизація психологічної, педагогічної та науково-методичної літератури у галузі організаційної психології та освіти;
- методика «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» (М. Снайдера) [3];

- статистично-математичні методи опрацювання даних (кореляційний, дисперсійний аналізи) з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

## 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Уміння правильно зорієнтуватися в складному управлінському завданні здебільшого залежить від уміння усвідомлювати, контролювати свою поведінку, свій емоційний стан. Комунікативний контроль керівників закладів середньої освіти виражається у здатності контролювати враження на довколишніх під час спілкування, за потреби коригуючи його. Розвиток самоконтролю у спілкуванні обумовлений вимогами суспільства до соціальної поведінки керівника, має регульовану функцію, а також може бути об'єктом вольової регуляції, наприклад, в стресових ситуаціях.

На першому етапі емпіричного дослідження визначено рівні сформованості комунікативного контролю досліджуваних керівників закладів середньої освіти (див. табл. 1).

Як впливає з даних, наведених у табл. 1, більшість досліджуваних керівників виявили високий (42,5%) рівень самоконтролю у спілкуванні і відрізняються високою пристосованістю до навколишнього середовища. Вони щирі, але не стримані у своїх емоційних проявах, зважають у своїй поведінці на думку довколишніх.

Таблиця 1

### **Рівні сформованості комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти**

Рівні сформованості комунікативного контролю	Кількість досліджуваних (у %)
Високий	42,5
Середній	29,9
Низький	27,6

27,6% респондентів виявили низький рівень самоконтролю, вони відрізняються стійкістю поведінки, передбачуваністю, проте гнучкість у них є недостатньою, такі керівники не вважають потрібним змінювати її залежно від комунікативної ситуації. Управлінці нездатні до компромісів, «незручні» у спілкуванні саме через свою прямолінійність, через що не мають теплих міжособистісних взаємин.

У 29,9% досліджуваних виявлено середній рівень самоконтролю, який вважається оптимальним [2]. Такі керівники гнучко реагують на зміни комунікативної ситуації, розуміють особливості партнера, мають адекватну самооцінку й оцінку партнера, здатні здійснювати усвідомлені дії, контролювати прояв своїх емоцій, знайти компромісні рішення, оптимальні шляхи подолання конфліктних ситуацій. Таким чином, ідеться про недостатній

рівень комунікативного контролю досліджуваних, адже успішність діяльності керівників, на наш погляд, істотно залежить від їхньої комунікативної поведінки. Ми особливо важливе місце відводимо комунікативному контролю – адже управлінська діяльність керівника закладу середньої освіти є принципово комунікативною, в якій спілкування є центральною основою.

Одержані нами результати узгоджуються з даними інших дослідників щодо рівня розвитку самоконтролю у спілкуванні керівників і можуть бути пояснені через особливості їхньої управлінської взаємодії, продуктивність професійної діяльності, особливості сприйняття власної психологічної стійкості, рефлексивності, асертивності тощо О. Бондарчук [2], І. Зимня [4], Л. Карамушка [5], А. Ковальов [6], О. Леонтьев [8], М. Лісіна [9], О. Ніколаєнко [10] та ін.

Виходячи з результатів аналізу літературних джерел, нами виділена система організаційно-психологічних чинників, які впливають на рівень сформованості комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти. Основу класифікації складає використання трьох основних рівнів, відповідно до запропонованої Л. Карамушкою [5] класифікації у рамках організаційно-психологічного підходу: макрорівень (рівень суспільства), мезорівень (рівень організації) та мікрорівень (рівень особистості). Звісно, такий розподіл є досить умовним, оскільки дія зазначених чинників тісно взаємопов'язана. Отже, на подальшому етапі за результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти залежно від статі, віку, управлінського стажу, типу закладу освіти, регіону його розташування тощо.

Так, встановлено особливості комунікативного контролю керівників залежно від регіону розташування закладів освіти, якими вони керують. Виявлено статистично значущі відмінності ( $p < 0,01$ ) між регіоном, де знаходиться освітній заклад і рівнями самоконтролю у спілкуванні досліджуваних (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Особливості показників комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти залежно від регіону, де розташовані освітні заклади**

Показник	Регіон, де розташований освітній заклад (кількість досліджуваних, у %)					
	Центр			Регіони		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Комунікативний контроль	9,3**	78,9**	11,8**	15,3**	74,2**	10,5**

\*\* – рівень статистичної значущості ( $p < 0,01$ )

Як впливає з даних, наведених у табл. 2, рівень самоконтролю у спілкуванні, здатність тримати руйнівні емоції і імпульси під контролем вищі у досліджуваних, що працюють в центрі. Керівники з регіонів більш відкриті, нестримані, відверто виражають і відстоюють свою думку.

На наступному етапі виявлено особливості комунікативного контролю досліджуваних залежно від типу освітнього закладу, який очолюють досліджувані. Зафіксовано статистично значущі відмінності ( $p < 0,05$ ) між типом закладу середньої освіти, який очолюють управлінці, і рівнями самоконтролю у спілкуванні (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Особливості показників комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти залежно від типу освітнього закладів, які вони очолюють**

Показник	Тип освітнього закладу (кількість досліджуваних, у %)					
	ЗНЗ традиційного типу			ЗНЗ нового типу		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Комунікативний контроль	30,3*	50,0*	19,7*	26,4*	39,0*	34,6*

\* – рівень статистичної значущості ( $p < 0,05$ )

Як впливає з табл. 3, рівень комунікативного контролю виявився вищим у керівників освітніх закладів нового типу, особливо із збільшенням стажу управлінської діяльності. Такі керівники більш гнучкі, схильні творчо й толерантно підходити до розв'язання комунікативних проблем, відрізняються оптимальним рівнем самоконтролю. Робота в освітніх закладах нового типу відрізняється від традиційної управлінської діяльності багатьма позитивними факторами (в таких закладах середньої освіти керівники постійно взаємодіють з громадськими організаціями, забезпечують внутрішньо-організаційну та зовнішню взаємодію зі стейкхолдерами, прагнуть перетворювати прямі управлінські впливи і авторитарний стиль спілкування на партнерську систему пріоритетних зв'язків, організувати суб'єкт-суб'єктну управлінську взаємодію, спрогнозувати можливу комунікативну поведінку навколишніх учасників освітнього процесу і вийти за рамки маніпулятивних дій та інше). Отже, від керівників освітніх закладів нового типу вимагається високий рівень самоконтролю у спілкуванні.

Крім того, встановлено особливості комунікативного контролю залежно від стажу управлінської діяльності досліджуваних керівників. Виявлено статистично значущі відмінності ( $p < 0,05$ ) між стажем управлінської діяльності респондентів і рівнями самоконтролю у спілкуванні (див. табл. 4).

Таблиця 4

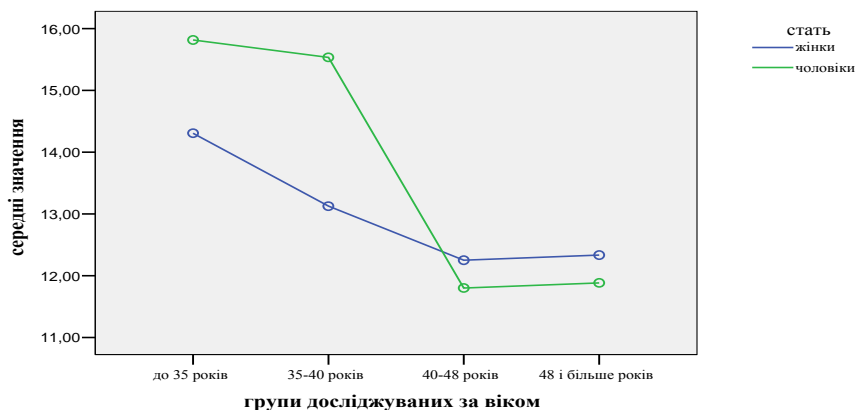
**Особливості показників комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти залежно від стажу управлінської діяльності**

Стаж управлінської діяльності	Рівні комунікативного контролю (кількість досліджуваних, у %)		
	низький	середній	високий
До 1 року	34,9*	37,6*	27,5*
Від 1 до 5 років	31,8*	33,6*	34,5*
Від 5 до 10 років	24,4*	52,0*	23,6*
Від 10 до 20 років	25,0*	37,5*	37,5*
Понад 20 років	30,5*	33,9*	35,6*

\* – рівень статистичної значущості ( $p < 0,05$ )

Як випливає з даних, наведених у табл. 4, із збільшенням стажу управлінської діяльності рівень комунікативного контролю зростає, керівники накопичують позитивний досвід взаємодії з персоналом, батьками, довколишніми, формують власний стиль і манеру спілкування, що дає надію на суттєвий прогрес у справі використання людських ресурсів, забезпеченні їх професійного і соціального розвитку. У керівників із стажем управлінської діяльності понад 20 років рівень комунікативного контролю знижується, вони стають більш категоричними у судженнях, менше прислухаються до думки співробітників, втрачають емоційне задоволення від процесу комунікації.

На заключному етапі дослідження виявлено особливості комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти залежно від їхнього віку і статі (рис. 1).



**Рис. 1 Особливості показників комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти від їхньої статі та віку**

Так, при аналізі залежності розвитку комунікативних здібностей від віку і статі досліджуваних керівників установлено, що в період 40–48 років у жінок поступово, а у чоловіків різко знижується рівень комунікативного контролю ( $p < 0,05$ ). Одним із можливих пояснень встановленого факту є, на наш погляд, професійна втомленість управлінців. З віком і керівники-чоловіки і керівники-жінки виявляють більшу нетерпимість, що проявляється не тільки у нестриманості у спілкуванні, а й у категоричності, неприйнятті іншої думки, імпульсивності й агресивності в спілкуванні, небажанням тримати руйнівні емоції під контролем, прагненням переробити співрозмовника.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

1. Виявлено недостатній рівень комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти. Визначено особливості управлінців закладів середньої освіти залежно від статі та стажу управлінської діяльності, а також від типу та регіону розташування закладу освіти.

2. Відповідно, доцільним уявляється сприяння розвитку комунікативного контролю управлінців, яке, зокрема, можна забезпечити у процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти) і умовах післядипломної педагогічної освіти (підвищені кваліфікації).

**Перспективи подальших досліджень.** У перспективі – теоретичне обґрунтування, розробка й апробація програми розвитку комунікативного контролю керівників закладів середньої освіти у процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти) і умовах післядипломної педагогічної освіти (підвищення кваліфікації).

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Г. Л. Бардиер, *Социальная психология толерантности*. Санкт-Петербург, Россия, СПб. гос. ун-т., 2005, 120 с.
- [2] О. І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ, Україна: Науковий світ, 2008, 318 с.
- [3] *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва, Россия: Эксмо, 2005, 416 с.
- [4] И. А. Зимняя, *Педагогическая психология*. Ростов н/Д., Россия, 1997, 480 с.
- [5] Л. М. Карамушка, *Психологія освітнього менеджменту*. Київ, Україна: Либідь, 2004, 424 с.

- [6] А. Г. Ковальов, *Коллектив и социально-психологические проблемы руководства*. Москва, Россия, Экономика, 1978, 360 с.
- [7] Р. Л. Кричевський, *Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе*. – 2-е изд., доп. и перераб. Москва, Россия, 1996, 198 с.
- [8] А. А. Леонтьев, *Педагогическое общение*. Москва, Россия, Знание, 1996, 47 с.
- [9] М. И. Лисина, *Проблема онтогенеза общения*. Москва, Россия, Педагогика, 1986, 143 с.
- [10] А. С. Николаенко, «Психологический анализ коммуникативной компетентности менеджеров», *Вісник Чернігівського державного педагогічного ун-ту*. Чернігів, Україна, т. 2, вип. 31, с. 160–163, 2005. (Серія «Психологічні науки»).
- [11] Л. Е. Орбан-Лембрик, *Психологія управління*. Київ, Україна: Академвидав, 2003, 568 с.

## COMMUNICATIVE CONTROL AS A SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS' PROFESSIONAL TOLERANCE FACTOR

**Oleksandra Bryukhovetska,**

Dr Prof, Prof., Dept. of Psychology and Personal Development,  
Institute of Management and Psychology at  
University of Education Management,  
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4884-2878>  
[ciparisab011@gmail.com](mailto:ciparisab011@gmail.com)

**Abstract.** The article reveals the significance of professionally important qualities of secondary school principals', in particular, their professional tolerance and its component – communicative control. The author discusses the aspects of work of modern secondary schools, which can negatively affect school principals' communicative self-control, analyzes the relationship between school principals' communicative control and their professional efficiency. Communicative control, which has high, medium, low levels, is viewed as an effective managerial communication factor. The author analyzes the results of an empirical study on the communicative control among secondary school principals, in particular low level of their communicative control, and a system of organizational and psychological factors that affect secondary school principals' communicative control. The author also discusses the features of school principals' communicative control relevant to their gender, age, work experience, type of school, school location, etc. It is concluded that secondary school principals' communicative control can be promoted during their primary university training as well as during their advanced training in the system of post-graduate training.



**Key words:** secondary school principal; secondary education institution; professionally important qualities; professional tolerance; communicative control.

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО КОНТРОЛЯ КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Брюховецкая Александра Викторовна,**

доктор психологических наук, доцент,  
профессор кафедры психологии и личностного развития  
Учебно-научного института менеджмента и психологии  
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4884-2878>  
[ciparisab011@gmail.com](mailto:ciparisab011@gmail.com)

**Аннотация.** В статье раскрыта особая значимость профессионально важных качеств руководителя, в частности, профессиональной толерантности и ее составляющей – коммуникативного контроля. Определены основные разногласия в деятельности современных учреждений среднего образования, которые могут негативно сказаться на уровне самоконтроля в общении их руководителей. Показана связь коммуникативного контроля управленцев с успешностью их профессиональной деятельности. Охарактеризован коммуникативный контроль как фактор успешного управленческого общения руководителей. Определены и охарактеризованы уровни коммуникативного контроля руководителей: высокий, средний, низкий. Приведены результаты эмпирического исследования особенностей коммуникативного контроля руководителей учреждений среднего образования. Выявлено недостаточный уровень сформированности коммуникативного контроля у исследуемых руководителей учреждений среднего образования. Выделена система организационно-психологических факторов, влияющих на уровень сформированности коммуникативного контроля руководителей учреждений среднего образования. Установлены особенности коммуникативного контроля исследуемых в зависимости от пола, возраста, управленческого стажа, типа учебного заведения, региона его расположения и тому подобное. Констатирована целесообразность содействия развитию коммуникативного контроля управленцев в процессе профессиональной подготовки (получение высшего образования) и в условиях последипломного педагогического образования (повышение квалификации).

**Ключевые слова:** руководитель учреждения среднего образования; учреждение среднего образования; профессионально важные качества; профессиональная толерантность; коммуникативный контроль.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] G. L. Bardier, Social'naya psihologiya tolerantnosti. Sankt-Peterburg, Rossiya, SPb. gos. un-t., 2005, 120 s.
- [2] O. I. Bondarchuk, Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti. Kyiv, Ukraina: Naukovyi svit, 2008, 318 s.
- [3] Bol'shaya enciklopediya psihologicheskikh testov. Moskva, Rossiya: Eksmo, 2005, 416 s.
- [4] I. A. Zimnyaya, Pedagogicheskaya psihologiya. Rostov n/D., Rossiya, 1997, 480 s.
- [5] L. M. Karamushka, Psykholohiia osvithnoho menedzhmentu. Kyiv, Ukraina: Lybid, 2004, 424 s.
- [6] A. G. Koval'ov, Kollektiv i social'no-psyhologicheskie problemy rukovodstva. Moskva, Rossiya, EHkonomika, 1978, 360 s.
- [7] R. L. Krichevskij, Esli Vy – rukovoditel'... EHlementy psihologii menedzhmenta v povsednevnoj rabote. – 2-e izd., dop. i pererab. Moskva, Rossiya, 1996, 198 s.
- [8] A. A. Leont'ev, Pedagogicheskoe obshchenie. Moskva, Rossiya, Znanie, 1996, 47 s.
- [9] M. I. Lisina, Problema ontogeneza obshcheniya. Moskva, Rossiya, Pedagogika, 1986, 143 s.
- [10] A. S. Nikolaenko, «Psihologicheskij analiz kommunikativnoj kompetentnosti menedzherov», Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho un-tu. Chernihiv, Ukraina, T. 2, vyp. 31, s. 160–163, 2005. (Seriiia «Psykhologichni nauky»).
- [11] L. E. Orban-Lembryk, Psykholohiia upravlinnia. Kyiv, Ukraina: Akademvydav, 2003, 568 s.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-34-47](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-34-47)

УДК 159.9:61

**Ємець Оксана Ярославівна,**  
здобувач кафедри психології  
Навчально-наукового інституту  
міжнародних відносин та соціальних наук  
Міжрегіональної академії управління персоналом,  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1029-2153>  
[irisksenia@gmail.com](mailto:irisksenia@gmail.com)

## **ЧИННИКИ СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЖІНОК У ПРЕНАТАЛЬНИЙ ТА ПОСТНАТАЛЬНИЙ ПЕРІОДИ**

**Анотація.** У статті описано результати аналізу наукових праць із проблем психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди, який подається як сукупність характеристик особистості жінки, що відтворюють емоційну реакцію на чинники, які мають на неї вплив. Виокремлено чинники, які впливають на психоемоційний стан жінок у пренатальний, постнатальний періоди. Серед великої кількості класифікацій чинників психоемоційного стану жінок виокремлено дві основні групи: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників належать: соціально-економічне становище держави, демографічна політика держави, засоби масової інформації, традиції, норми суспільства, матеріально-побутові умови проживання, соціальний статус жінки, психологічний клімат у родині, близьке оточення, еколого-кліматичні умови. Внутрішні чинники охоплюють: міру довіри до медичної галузі, віросповідання, особливості персонального світосприйняття, естетичне виховання, анатомо-фізіологічний стан, обмеження в задоволеннях, емоційність жінки, додаткову відповідальність, запланованою чи незапланованою була вагітність. Досліджено, що найкращою допомогою щодо стабілізації психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди є робота з коригування явища, яке вивчається. Здійснено аналіз поглядів науковців на коригування психоемоційного стану жінок у ці періоди. Визначено й обґрунтовано, що найефективнішим є комплексний підхід. Встановлено, що він передбачає зосередження на реалізації певних заходів, методів, технік, які застосовуються за принципами цілісності, системності відповідно до сутності, структури психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди та психологічних умов коригування зазначеного феномену.

**Ключові слова:** психоемоційний стан; пренатальний; постнатальний періоди; концепція; програма; чинник; комплексний підхід.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Стабільний психоемоційний стан жінок у пренатальний, постнатальний періоди в умовах стрімких змін сучасного суспільства є гарантією народження здорового покоління. Однак не всі вагітні жінки та жінки після пологів можуть протистояти гормональним, фізіологічним, психічним змінам організму, враховуючи особливості пренатального, постнатального періодів. Крім того, існує безліч чинників, які безпосередньо або опосередковано впливають на психоемоційний стан жінок у зазначені періоди.

Важливу роль у процесі стабілізації психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди має коригувальна робота психологів медичних установ. Водночас аналіз теоретичних та практичних досліджень із проблем коригування психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди дав змогу дійти висновку про те, що у сучасних умовах розвитку суспільства питання стабілізації психоемоційного стану жінок у зазначені періоди не було предметом самостійного психологічного дослідження, чинники, що впливають на виокремлений феномен, не було систематизовано й узагальнено.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Унаслідок наукової розвідки було з'ясовано, що питання психоемоційного стану особистості цікавили таких дослідників, як: В. Бєлих, С. Григор'єва, Б. Душков, В. Ілейко, А. Каніщев, А. Корольов, В. Первомайський, А. Реан, Б. Смирнов, Г. Соколов та ін. Проблеми пренатального, постнатального періодів у жінок вивчали В. Абрамченко, К. Бейлара, В. Бугро, Ю. Василькіна, С. Знаменська, І. Лазарева, Д. Кестенберг, Е. Мжаванадзе, Л. Перну, Ф. Тейсседр, В. Ушакова, М. Щербина та ін. Дослідженням чинників психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди переймалися М. Амвросова, О. Бацилєва, А. Захарова, Н. Коваленко, Є. Кондратенко, С. Ожигіна, І. Пузь, Є. Тетеріна, В. Торохтій, В. Ушакова та ін. Коригувальною діяльністю щодо психоемоційного стану жінок у зазначені періоди займалися: Н. Василенко, С. Великова, Г. Гусакова, С. Знаменська, Н. Коваленко, В. Кузнецова, Б. Нордтуг, І. Обухова, В. Писаренко, В. Потапов, І. Пузь, В. Сюсюк, Х. Сяахайм, В. Чугунов, Н. Швецова та ін.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті полягає у виділенні чинників, які впливають на стабілізацію психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний

періоди, обґрунтуванні коригувальної роботи щодо стабілізації досліджуваного явища.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: визначити та систематизувати основні чинники, які впливають на стабілізацію психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди; охарактеризувати коригувальну діяльність як найвпливовіший чинник стабілізації зазначеного феномену.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Проблема психоемоційного стану особистості є предметом наукового дослідження з позиції аксиологічного, діяльнісного, особистісного, системного підходів.

На думку Б. Душкова, А. Корольова, Б. Смирнова, психоемоційні стани – це стани, викликані реакцією людини на її ставлення до зовнішнього світу, до самої себе, які характеризуються змінами кількісних, якісних параметрів відповідей на сигнали зовнішнього середовища [1].

В. Белих, С. Григор'єва вважають, що психоемоційний стан – це особлива форма психічного стану людини з переважанням емоційного реагування за типом домінанти, емоційне реагування на якусь дію, ситуацію або на реакцію іншої людини [2].

У дослідженнях Н. Сергієнко психоемоційний стан розглядається як реакція особистості на зовнішні та внутрішні стимули, яка слугує проміжною ланкою між процесами, властивостями особистості, на якийсь час характеризує своєрідність психічної діяльності, має тимчасові кордони [3].

Серед основних характерологічних особливостей психоемоційних станів Ю. Бутузова виокремлює: складність, фоновий характер (слабка інтенсивність), значна тривалість (тривалість у часі), безпредметність (прихований характер причини виникнення), оцінювальний характер самого суб'єкта, специфічність динаміки перебігу [4].

Крім того, В. Газен, В. Юрченко вказують на властивості, притаманні психоемоційним станам, а саме: тривалість (відносна стійкість), динамічність існування, оборотність, інтенсивність, безперервність (відсутність різко виражених переходів), позитивний чи негативний вплив на діяльність, спілкування людини, ситуативне відтворення, предметна спрямованість, полярність, міра усвідомленості стану, цілісність [5].

Враховуючи особливості пренатального та постнатального періодів, а також беручи до уваги характеристики психоемоційного стану особистості, визначені науковцями, психоемоційний стан у пренатальний, постнатальний періоди розуміємо як сукупність характеристик особистості

жінки, що відображають емоційну реакцію на сукупність чинників, які впливають на неї.

Згідно із визначенням С. Гончаренко, чинники розглядаються як причини, що зумовлюють процес становлення, визначаючи характерні психологічні особливості психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди [6].

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Під час проведення дослідження було використано такі теоретичні методи: аналіз та узагальнення результатів наукових пошуків фахівців; власні спостереження за поведінкою жінок у пренатальний, постнатальний періоди; класифікація чинників; індукція у формуванні висновків на основі узагальнення результатів попередніх наукових досліджень.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

У психологічній літературі існує низка теоретичних розробок, які зосереджують увагу на чинниках психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди.

На думку І. Пузь, серед великої кількості чинників, що впливають на психоемоційний стан жінки, можна визначити найвагоміші особливості комунікативного досвіду, отриманого в дитинстві; переживання та ставлення до малюка на різних етапах вагітності; спрямування на стратегію виховання та догляду за дитиною. Науковець вважає, що період вагітності супроводжується змінами фізіологічного, гормонального, емоційного, когнітивного, соціального станів, зміною щодо самооцінювання, перебудовою самосвідомості, опануванням нової соціальної ролі. Такий комплекс новоутворень, на думку І. Пузь, визначає психологічну готовність до материнства, з якою надалі потрібно ретельно працювати, коригуючи її [7].

У дослідженнях В. Ушакової міститься інформація про те, що на психоемоційний стан жінки у пренатальний та постнатальний періоди впливають такі чинники: особливості адаптації; умови існування, життєдіяльність. Автор зазначає, що низький рівень адаптації призводить до надмірних хвилювань, які супроводжуються негативними емоціями. Крім того, дезадаптація жінок супроводжується післяпологовою депресією, яка вимагає іноді тривалого лікування. Тому, на думку В. Ушакової, важливим за таких обставин є створення комфортніших умов, які б сприяли ефективній адаптації матері до дитини після її народження [8].

Згідно з напрацюваннями О. Бацилевої, психоемоційний стан жінки у період вагітності, пологів, післяпологовий час залежить від низки чинників, які корелюють із психофізіологічними особливостями, її особистісними

характеристиками. До таких чинників автор зараховує: соціально-економічну ситуацію у державі, задоволення стосунками у сім'ї, готовність жінки до подолання складної ситуації, рівень цінності дитини та материнства [9].

Важливими є дослідження Н. Коваленко, яка серед чинників, що впливають на психоемоційний стан жінки у пренатальний, постнатальний періоди, виокремлює такі: демографічна політика держави, діяльність сім'ї, економічний стан суспільства, морально-етичне виховання особистості, засоби масової комунікації, традиції, норми громадської думки, потреби особистості, місце проживання, оточення, соціальний та економічний статуси жінки, матеріально-побутові умови, робота [10].

Наукові розвідки М. Амвросова, Є. Кондратенко, С. Ожигіна, Є. Тетеріна містять інформацію про те, що емоційний стан жінки має великий вплив на перебіг вагітності та пологи, подальше ставлення жінки до себе, до дитини, на формування її самосвідомості, особистісних якостей. Початок вагітності, на думку авторів, є найскладнішим періодом для жінки як у фізіологічному, так і в емоційному сенсах, оскільки він супроводжується раннім токсикозом, гормональною перебудовою організму. Дослідники вважають, що важливе значення для формування емоційного статусу вагітної жінки мають психологічні чинники, а саме: бажаність вагітності, ставлення до неї в родині, рівень особистісних якостей майбутньої мами, її психологічна готовність до ролі матері [11].

С. Знаменська, вивчаючи емоційні переживання вагітних у третьому триместрі, дійшла висновку про те, що на психоемоційний стан жінки впливає комплекс чинників, а саме: об'єктивні – соціальні (вік, дані акушерського анамнезу, кількість вагітностей і пологів, характер перебігу вагітності, соціальні характеристики, задоволеність шлюбом, матеріальним становищем); суб'єктивні – психологічні (психологічні характеристики, властивості нервової системи, емоційна, ціннісна сфери особистості) [12].

Результати проведених досліджень В. Торохтія свідчать про те, що батьківська сім'я є необхідною умовою для формування реакції на вагітність жінки. Крім того, автор виокремлює інші чинники, які впливають на психоемоційний стан жінки у період вагітності, а саме: напрям думок сім'ї (відображає соціально-психологічний аспект життя сім'ї, систему цінностей, установок, потреб, мотивів); спосіб спілкування сім'ї (відкритість сімейної комунікації соціальному середовищу існування, вираженість власних інтересів сім'ї); ставлення соціального середовища до сім'ї, традиції нації, народності, місцевості проживання сім'ї, традиції сім'ї (норми, правила поведінки) [13].

Отже, аналіз наукових досліджень допоміг виокремити низку чинників, які, на нашу думку, мають великий індивідуальний вплив на

психоемоційний стан жінки у пренатальний та постнатальний періоди. Серед загалу виділено дві групи чинників: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників слід зарахувати такі: соціально-економічний стан держави, її демографічна політика, засоби масової інформації, традиції, норми суспільства, матеріально-побутові умови проживання, соціальний статус жінки, психологічний клімат у родині, близьке оточення, екологічно-кліматичні умови. Внутрішні чинники охоплюють: міру довіри до медичної галузі, віросповідання, особливості персонального світосприйняття, естетичне виховання, анатоμο-фізіологічний стан, обмеження в задоволеннях, емоційність жінки, додаткову відповідальність, запланованою чи незапланованою була вагітність.

Зважаючи на описане раніше, вважаємо за необхідне виокремити ще один чинник, який, на нашу думку, має досить великий вплив на стабілізацію психоемоційного стану жінки у пренатальний, постнатальний періоди, – це коригування діяльності щодо стабілізації досліджуваного явища.

В. Кузнєцова зазначає, що психокоригувальні дії необхідно спрямовувати, передусім, на внутрішній стан вагітної, оскільки позиція особистості щодо ситуації, в якій вона знаходиться, залежить від її суб'єктивного сприйняття. Важливим є усунення гострої негативної реакції на можливі ускладнення вагітності, виявлення страхів. Для цього науковець пропонує використовувати методи арт-терапії (сприяють адаптації до нового стану, гармонізації емоційного, фізичного станів, попередженню страхів, творчому саморозкриттю, усвідомленню власних ресурсів); тілесно-орієнтованої терапії (розблокування емоцій, формування нових способів поведінки, активізації творчого потенціалу); аутотренінгу (медитації, що сприяє психологічній розрядці, формуванню стосунків між мамою і майбутньою дитиною); гімнастику та вправи на дихання (навички правильного дихання, розслаблення м'язів, що сприяє адаптації серцево-судинної системи матері до фізичних навантажень); гапнотомію (спілкування з дитиною за допомогою постукувань). Рекомендації автора допоможуть дослідити проблеми на рівні інтелектуального, емоційного самосприйняття, тілесного самовідчуття, на рівні стереотипів та установок [14].

Програму з коригування психоемоційного стану жінок у пренатальний та постнатальний періоди пропонує Н. Коваленко. Автор застосовує системний підхід до вирішення проблеми, акцентуючи увагу на створенні умов для розвитку перинатальної психології, а саме: підвищення якості життя, поліпшення умов праці, побуту, відпочинку населення, формування здорового способу життя; створення інформаційної системи, спрямованої на формування здорового способу життя; забезпечення населення якісною безкоштовною медичною допомогою; розроблення



програм соціального захисту сім'ї та підтримки розробок у сфері перинатальної психології; сприяння формуванню нової культури ставлення суспільства до вагітності, пологів, допомоги породіллі завдяки введенню в освітніх установах підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, спеціальних курсів із перинатальної психології; розвиток системи науково-освітніх установ, профілактично-оздоровчих, консультаційних центрів, асоціацій, спілок на міжнародному, регіональному, муніципальному рівнях. У авторській програмі Н. Коваленко «Здорова сім'я» зосереджено увагу на традиціях культури дітонародження з найдавніших часів, на особистісно орієнтованому підході, на творчих, арт-терапевтичних, тілесно-орієнтованих технологіях, на авторському методі центрованого малюнку «План пологів» [10].

У дослідженнях С. Знаменської зазначено, що психоемоційний стан жінки перед пологами впливає на якість родової діяльності, тому заняття спеціальними фізичними вправами для вагітних є досить ефективним засобом. На думку автора, фізичні вправи позитивно впливають на емоційні переживання жінки на всіх етапах вагітності, сприяють поліпшенню якості пологової діяльності, стану новонародженої дитини. Такі вправи, на думку науковця, найбільше впливають на емоційну сферу вагітних жінок у складні періоди (зокрема, у першій і третій триместри). Фахівець зазначає, що у вагітних, які займаються фізичними вправами у першому триместрі, спостерігається гарний настрій, вони почуваються впевнено, майже відсутні фрустрованість, почуття самотності. У другому триместрі жінки почуваються переважно добре, мають гарний настрій, вони активні, упевнені, майже відсутні ознаки депресії, самотності, нервозності. У третьому триместрі переважають швидкі зміни настрою, напруженість, агресія, низька невротизація, самотність [12].

Цікаву технологію з коригування психоемоційного стану вагітної жінки пропонує В. Писаренко. Під час підготовки до пологів, поряд із психофізичною підготовкою, на думку дослідника, слід використовувати пренатальний спів. Така методика орієнтована на дослідження психологічних особливостей емоційного стану жінки, на визначення вагомих психотравмувальних чинників з метою пошуку найбільш ранніх засобів психопрофілактики, коригування емоційного стану. Спів впливає на емоційно-психологічний рівень жінки і плода (викликає різні почуття, асоціації, образи, сприяє появі позитивного емоційного настрою, зниженню емоційного напруження, стресу); на фізіологічний рівень (змінюються ритм, частота дихання, активізуються обмінні процеси); на фізичний рівень (викликає відповідні резонансні коливання в усіх внутрішніх органах, системах і тканинах). Крім того, В. Писаренко зазначає, що спів жінки в період вагітності є певним засобом боротьби з внутрішньоутробною

гіпоксією плоду, дає змогу впливати на його рухову активність, забезпечує умови для профілактики внутрішньоутробних інфекцій. Виконуючи коліскові пісні, майбутня мама займається підготовкою до пологів, поліпшує функціональний, гормональний, психоемоційний стани, підвищує поріг чутливості під час пологів, що сприяє природнішому перебігу родової діяльності. Спів має релаксаційний, знеболювальний ефект, активізує внутрішні сили організму, підвищує працездатність, нормалізує сон, поліпшує настрій, самопочуття майбутньої мами й її дитини [15].

Ураховуючи запропоновані концепції до коригування психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди, нами було розроблено програму стабілізації досліджуваного феномену, яка ґрунтується на комплексному підході [16], що полягає в упровадженні спеціальних заходів, методик, технік, які застосовуються за принципами цілісності та системності відповідно до сутності, структури психоемоційного стану майбутніх мам та психологічних умов коригування зазначеного явища. Перераховані заходи спрямовано на досягнення поставлених цілей, що реалізуються завдяки впровадженню трьох блоків програми коригування психоемоційного стану жінок у пренатальний, постнатальний періоди: інформаційно-змістового (який забезпечує розуміння жінками сутності психоемоційного стану та важливих його складників); мотиваційно-емоційного, спрямованого на підвищення рівня мотивації у жінок та поліпшення їхнього емоційного стану; практичний, що забезпечує оволодіння жінками вміннями та навичками, які впливають на психоемоційний стан.

Стабілізація психоемоційного стану жінки, на нашу думку, можлива за умови створення психологічних умов для колективної роботи, таких, як: 1) наявність привітної відвертої психологічної атмосфери під час проведення занять; 2) наявність висококваліфікованих фахівців, залучених до проведення програми; 3) забезпеченість комфортним, зручним приміщенням; 4) наявність необхідного обладнання для реалізації всіх запланованих у програмі коригування технік, методів.

Для реалізації програми стабілізації психоемоційного стану жінок застосовувалися різноманітні методи, техніки та форми роботи, а саме: практичні вправи, тренування, творчі вправи, бесіди, пояснення, практикуми, семінари, вебінари, самостійні роботи, техніки роботи з тілом (дихальні та фізичні вправи), тренувальні техніки з тренажером (лялька – годування), письмові техніки (система цінностей, список улюблених справ) тощо.

## 6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На основі теоретичного аналізу психологічних джерел було виокремлено та систематизовано чинники, які впливають на психоемоційний стан жінок у пренатальний, постнатальний періоди.

Зокрема до основних зовнішніх чинників належать: соціально-економічний стан держави, демографічна політика держави, засоби масової інформації, традиції, норми суспільства, матеріально-побутові умови проживання, соціальний статус жінки, психологічний клімат у родині, близьке оточення, екологічно-кліматичні умови. Серед внутрішніх чинників визначено: міру довіри до медичної галузі, віросповідання, особливості персонального світосприйняття, естетичне виховання, анатомо-фізіологічний стан, обмеження в задоволеннях, емоційність жінки, додаткову відповідальність, запланованою чи незапланованою була вагітність.

Однак, крім перерахованих чинників, на нашу думку, найвпливовішим є коригувальна діяльність щодо стабілізації досліджуваного явища.

**Перспективи подальших досліджень.** Наведені результати досліджень є першим кроком у вивченні диференційованого впливу чинників психоемоційного стану жінок у пренатальному, постнатальному періодах, розробленні індивідуальних програм коригування психоемоційного стану жінки відповідно до описаного стану.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Б. А. Душков, А. В. Королев и Б. А. Смирнов, *Энциклопедический словарь: психология труда, управления, инженерная психология и эргономика*. Москва, Россия, 2005, 848 с.
- [2] В. Н. Белых, и С. А. Григорьева, «Влияние мобильных средств на психоэмоциональное состояние студентов», *Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки*, № 12(27), 2014. [Электронный ресурс]. Доступно: [http://sibac.info/archive/guman/12\(27\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/12(27).pdf).
- [3] Н. П. Сергієнко, «Емоційний стан працівників МНС на різних етапах професіоналізації», *Проблеми екстремальної та кризової психології*, Вип. 6, с. 164–173, 2009.
- [4] Ю. А. Бутузова, «Психологическая сущность эмоционального состояния личности», *Омский научный вестник*, № 5(101), 2011. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-suschnost-emotsionalnogo-sostoyaniya-lichnosti>.

- [5] В. А. Ганзен, и В. Н. Юрченко, «Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека», *Экспериментальная и прикладная психология*, вып. 10, с. 5–16, 1981.
- [6] С. У. Гончаренко, *Професійна освіта: словник*. Київ, Україна, 2000, 380 с.
- [7] І. В. Пузь, «Особливості психологічного супроводу жінок під час вагітності», *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості*, т. 11, вип. 4, с. 178–185, 2011.
- [8] В. Ушакова, «Психоемоційний стан жінок у ранньому післяпологовому періоді життя», *Психологія і суспільство*, № 3, с. 144–152, 2014.
- [9] О. В. Бацилева, «Особливості психоемоційного стану жінок з перенесеною вагітністю», *Проблеми сучасної психології*, вип. 27, с. 34–47, 2015.
- [10] Н. П. Коваленко, «Психопрофілактика и психокоррекция женщины в период беременности и родов: медико-социальные проблемы», дис. д-ра наук. Москва, Россия, 2003, 492 с.
- [11] М. А. Амвросова, Е. А. Кондратенко, С. Н. Ожигина и Е. В. Тетерина, «Влияние беременности на психоэмоциональное состояние женщины», *Концепт: науч.-метод. электрон. журнал*, т. 2, с. 257–261, 2017.
- [12] С. И. Знаменська, «Коррекция эмоциональных состояний беременных женщин средствами физических упражнений», дис. канд. наук. Санкт-Петербург, Россия, 2007, 164 с.
- [13] В. С. Торохтий, *Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей*. Москва, Россия, 2000, 114 с.
- [14] В. І. Кузнєцова, «Рекомендації щодо організації психологічної допомоги жінкам з ускладненим перебігом вагітності», *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, № 902, с. 154–159, 2010.
- [15] В. Г. Писаренко, «Коррекция психоэмоционального состояния беременных женщин», *Научный альманах*, № 10/4(12), с. 412–417, 2015.
- [16] В. І. Романчиков, *Основы научных исследований*. Київ, Україна, 2007, 254 с.

## FACTORS STABILIZING THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF WOMEN IN THE PRENATAL, POSTNATAL PERIODS

**Oksana Yemets,**

competitor of the Department of Psychology  
of Educational Scientific Institute of International  
Relations and Social Sciences Interregional  
Academy of Personnel Management,  
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1029-2153>

[irisksenia@gmail.com](mailto:irisksenia@gmail.com)

**Abstract.** The article presents the results of the analysis of scientific works on the psychoemotional state of women in the prenatal, postnatal periods, which is defined as a set of personality characteristics of a woman, reflecting an emotional reaction to a set of factors influencing in specified periods. The factors affecting the psycho-emotional state of women in the prenatal, postnatal periods are highlighted. Among a sufficient number of classifications of factors of the psychoemotional state of women in the prenatal, postnatal periods there are two main groups of factors: external and internal. The external factors include: the socio-economic situation of the state, the demographic policy of the state, the media, traditions, norms of society, living conditions, the social status of women, the psychological climate in the family, close environment, environmental and climatic conditions. Internal factors include: the degree of trust in the medical industry, religion, personal characteristics of the world, aesthetic, anatomical and physiological, restrictions on pleasure, the emotionality of a woman, additional responsibility, planned / unplanned pregnancy. Revealed that the most influential factor in the psycho-emotional state of women in prenatal, postnatal periods is remedial work with the phenomenon that is being studied. The analysis of the views of scientists on the correction of the psycho-emotional state of women in the prenatal, postnatal periods was carried out. It was determined and substantiated that the most effective approach in the process of correction of the psycho-emotional state of women in the prenatal, postnatal periods is an integrated approach. It is established that this approach focuses on the implementation of special measures, methods, techniques applied on the principles of integrity, consistency in accordance with the essence, the structure of the psycho-emotional state of women in the prenatal, postnatal periods and psychological conditions for the correction of the phenomenon.

**Keywords:** psycho-emotional state; prenatal; postnatal periods; concept; program, factor; integrated approach.

## ФАКТОРЫ СТАБИЛИЗАЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН В ПРЕНАТАЛЬНЫЙ И ПОСТНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОДЫ

**Емец Оксана Ярославовна,**

соискатель кафедры психологии Учебно-научного института  
международных отношений и социальных наук  
Межрегиональной академии управления персоналом,  
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1029-2153>

[irisksenia@gmail.com](mailto:irisksenia@gmail.com)

**Аннотация.** В статье описаны результаты анализа научных работ, посвященных проблемам психоэмоционального состояния женщин в пренатальный, постнатальный периоды, которое определяется как совокупность характеристик личности женщины, отражающих эмоциональную реакцию на факторы, влияющие на нее. Выделены факторы, влияющие на психоэмоциональное состояние женщин в пренатальный, постнатальный периоды. Среди достаточного количества классификаций факторов психоэмоционального состояния женщин выделены две основные группы: внешние и внутренние. К внешним факторам следует отнести: социально-экономическое положение государства, демографическую политику государства, средства массовой информации, традиции, нормы общества, материально-бытовые условия проживания, социальный статус женщины, психологический климат в семье, близкое окружение, эколого-климатические условия. Внутренние факторы включают: степень доверия к медицинской отрасли, вероисповедание, особенности персонального мировосприятия, эстетическое воспитание, анатомо-физиологическое состояние, ограничения в удовольствиях, эмоциональность женщины, дополнительная ответственность, запланированной или незапланированной была беременность. Выявлено, что самой лучшей помощью в стабилизации психоэмоционального состояния женщин в пренатальный, постнатальный периоды является коррекционная работа с явлением, которое изучается. Осуществлен анализ взглядов ученых на коррекцию психоэмоционального состояния женщин в эти периоды. Определено и обосновано, что наиболее эффективным является комплексный подход. Установлено, что он предполагает сосредоточение на реализации определенных мер, методов, техник, применяемых на принципах целостности, системности в соответствии с сущностью, структурой психоэмоционального состояния женщин в

пренатальний, постнатальний періоди і психологічними умовами корекції вказаного феномена.

**Ключевые слова:** психоемоциональное состояние; пренатальный, постнатальный периоды; концепция; программа; фактор; комплексный подход.

## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] B. A. Dushkov, A. V. Korolev i B. A. Smirnov, *Энциклопедический словарь: психология труда, управления, инженерная психология и эргономика*. Москва, Россия, 2005, 848 с.
- [2] V. N. Belyh, i S. A. Grigor'eva, «Vliyaniye mobil'nyh sredstv na psikoehmotsional'noe sostoyaniye studentov», *Nauchnoye soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnyye nauki*, № 12(27), 2014. [Электронный ресурс]. Доступно: [http://sibac.info/archive/guman/12\(27\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/12(27).pdf).
- [3] N. P. Serhiienko, «Emotsiyni stan pratsivnykiv MNS na riznykh etapakh profesionalizatsii», *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psikhologii*, vyp. 6, s. 164–173, 2009.
- [4] YU. A. Butuzova, «Psikhologicheskaya sushchnost' ehmtsional'nogo sostoyaniya lichnosti», *Omskiy nauchnyy vestnik*, № 5(101), 2011. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://cyberleninka.ru/article/n/psikhologicheskaya-sushchnost-emotsional'nogo-sostoyaniya-lichnosti>.
- [5] V. A. Ganzen, i V. N. YUrchenko, «Sistemnyy podhod k analizu, opisaniyu i ehksperimental'nomu issledovaniyu psicheskikh sostoyaniy cheloveka», *Экспериментальная и прикладная психология*, vyp. 10, s. 5–16, 1981.
- [6] S. U. Honcharenko, *Profesiina osvita: slovnyk*. Kyiv, Ukraina, 2000, 380 s.
- [7] I. V. Puz, «Osoblyvosti psikhologicheskogo suprovodu zhinok pid chas vahitnosti», *Aktualni problemy psikhologii: Psikhologiya osobystosti*, t. 11, vyp. 4, s. 178–185, 2011.
- [8] V. Ushakova, «Psykhoemotsiyni stan zhinok u rannomu pisliapolozhovomu periodu zhyttia», *Psikhologiya i suspilstvo*, № 3, s. 144–152, 2014.
- [9] O. V. Batsylieva, «Osoblyvosti psykhoemotsiynoho stanu zhinok z perenoshuvaniu vahitnistiu», *Problemy suchasnoi psikhologii*, vyp. 27, s. 34–47, 2015.
- [10] N. P. Kovalenko, «Psihoprofilaktika i psihokorreksiya zhenshchiny v period beremennosti i rodov: mediko-social'nye problemy», *dis. d-ra nauk*. Moskva, Rossiya, 2003, 492 s.
- [11] M. A. Amvrosova, E. A. Kondratenko, S. N. Ozhigina i E. V. Teterina, «Vliyaniye beremennosti na psikoehmotsional'noe sostoyaniye zhenshchiny», *Koncept: nauch.-metod. elektron. zhurnal*, t. 2, s. 257–261, 2017.

- [12] S. I. Znamens'ka, «Korrekcija ehmocional'nyh sostoyanij beremennyh zhenshchin sredstvami fizicheskikh uprazhnenij», dis. kand. nauk. Sankt-Peterburg, Rossiya, 2007, 164 s.
- [13] V. S. Torohtij, Osnovy psihologo-pedagogicheskogo obespecheniya social'noj raboty s sem'ej. Moskva, Rossiya, 2000, 114 s.
- [14] V. I. Kuznietsova, «Rekomendatsii shchodo orhanizatsii psykholohichnoi dopomohy zhinkam z uskladnenym perebihom vahitnosti, Visnyk KhNU im. V. N. Karazina. Seriiia «Psykhologhiia», № 902, s. 154–159, 2010.
- [15] V. G. Pisarenko, «Korrekcija psihoehmocional'nogo sostoyaniya beremennyh zhenshchin», Nauchnyj al'manah, № 10/4(12), s. 412–417, 2015.
- [16] V. I. Romanchykov, Osnovy naukovykh doslidzhen. Kyiv, Ukraina, 2007, 254 s.



DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-48-62](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-48-62)  
УДК 159.9:316.47

**Жебелева Поліна Вікторівна,**

аспірант кафедри психології та особистісного розвитку  
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології  
ДВНЗ «Університет менеджменту та освіти»,  
Київ, Україна.  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0734-8897>  
[handag@ukr.net](mailto:handag@ukr.net)

## **ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА СПРИЯННЯ ПРОЕКТУВАННЮ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

**Анотація.** У статті констатовано необхідність розробки програми сприяння проектуванню життєвих завдань та висвітлено критерії соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді: оптимістичне ставлення до можливості проектування життєвого сценарію загалом та позитивна установка на успішне проектування життєвих завдань як одиниць життєвого сценарію, зокрема; осмислене та мотивоване на успіх проектування життєвих завдань, ефективне вміння виконувати життєві завдання. Розкрито стан дослідження проблеми соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді. Показано доцільність розробки програми сприяння проектуванню життєвих завдань як важливої складової соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді; висвітлено зміст і етапи її реалізації. Розкрито підходи вітчизняних і зарубіжних науковців на проблему життєвих завдань і визначено цей термін у рамках дослідження. Висвітлено особливості, наведено етапи (підготовчий, ознайомлюваний, основна частина, етап підведення підсумків) та інтерактивні форми й методи реалізації програми сприяння проектуванню життєвих завдань.

Охарактеризовано засоби корекції життєвого сценарію особистості засобами казкотерапії через: написання та інсценування казки; написання історії за допомогою створення колажу і фотокарток; казкотерапевтичну гру, що сприятимуть ідентифікації з улюбленим персонажем, творенню власного майбутнього і переосмислення життєвих завдань.

Окреслено перспективи дослідження, які полягають в експериментальній перевірці ефективності програми сприяння проектуванню життєвих завдань студентської молоді у процесі навчання в закладі вищої освіти; а також визначенні особистісної готовності психологів і науково-

педагогічних працівників закладів вищої освіти до сприяння студентській молоді у проектуванні життєвих завдань.

**Ключові слова:** соціально-психологічне проектування; проектування життєвих завдань; життєвий сценарій; студентська молодь, казкотерапія, наративний підхід.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Важливими критеріями ефективного соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді є оптимістичне ставлення до можливості проектування загалом та позитивна установка на успішне проектування життєвих завдань як одиниць життєвого сценарію, зокрема; осмислене та мотивоване на успіх проектування життєвих завдань, ефективно вміння виконувати життєві завдання.

Водночас результати нашого дослідження свідчать про проблеми у проектуванні життєвого сценарію студентської молоді, спричинені, зокрема: недостатнім рівнем розвитку в них особистісних якостей (оптимізму, осмисленості та самоефективності), значущих для побудови такого сценарію.

Слід констатувати позитивну динаміку розвитку диспозиційного оптимізму студентської молоді порівняно з нашими попередніми результатами дослідження життєвого сценарію [4], [5], однак, попри це все ж таки більше половини студентів характеризуються середнім і низьким рівнями диспозиційного оптимізму, що негативно позначається на налаштуванні на можливість розв'язання життєвих проблем та активність у їх вирішенні. Крім того, йдеться про недостатній рівень самоефективності й конструктивності виходу із проблемних життєвих ситуацій; осмислення наявних проблем і постановки конкретних життєвих завдань, виходячи з власних бажань студентів і ресурсів наявного життєвого сценарію. Саме тому актуальним є сприяння соціально-психологічному проектуванні життєвого сценарію студентської молоді загалом і проектуванню життєвих завдань, зокрема.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід зазначити, що окремі аспекти досліджуваної проблеми вже були предметом уваги дослідників. Проблема соціально-психологічного проектування була предметом уваги багатьох дослідників (О. Безпалько [1], Н. Білик [2], Т. Дрідзе [15], Т. Ткач [21], А. Ячний [25]. У річищі цієї проблеми знаходяться роботи з питань самопроектування Н. Білик [2], Н. Пов'якель [12], Н. Чепелева [23] та ін.).

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** дослідження: розробити програму сприяння проектуванню життєвих завдань як важливої складової соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

- Обґрунтувати необхідність розробки програми сприяння проектуванню життєвих завдань.
- Розкрити погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на проблему соціально-психологічного проектування студентської молоді.
- Сформулювати мету та основні завдання програми сприяння проектуванню життєвих завдань.
- Висвітлити зміст психологічної програми сприяння проектуванню життєвих завдань студентської молоді, яку можна реалізувати в умовах навчання у закладі вищої освіти.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

В основу дослідження покладено:

- теоретичні положення нарративного підходу до вивчення й аналізу індивідуального життєвого шляху особистості (Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.);
- концептуальні положення щодо соціально-психологічного проектування загалом (О. Безпалько, Т. Дрідзе та ін.) та життєвого сценарію студентської молоді, зокрема (Є. Коржова, Т. Титаренко, Н. Шаповалова та ін.);
- психотерапевтичні засади сприяння особистісному розвитку засобами казкотерапії (Н. Огненко, І. Стишенок та ін.), фототерапії (О. Копитін, І. Стишенок та ін.) та арттерапії (О. Копитін, О. Скар та ін.)

## 4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети роботи використовувалися теоретичні методи дослідження: теоретичний аналіз теоретико-методологічної, науково-методичної літератури для зіставлення різних поглядів на проблему; індукція, дедукція; узагальнення і систематизація з метою виокремлення основних підходів до змісту й класифікації життєвих завдань та їх проектування як важливої складової соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді.

## 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

За результатами теоретичного аналізу літератури соціально-психологічне проектування життєвого сценарію можна визначити як форму творчого

цілепокладання, що спрямоване на виконання особистісного завдання, у процесі розв'язання якого людині слід осмислити власне життя, що суттєво впливає на розвиток професійної майстерності в конкретному виді діяльності [6].

Одиницями життєвого сценарію виступають життєві завдання як спосіб реалізації найважливіших форм самопрогнозування, які є найреальнішими з погляду готовності до них як самої людини, так і зовнішньої ситуації [26].

Можна виокремити такі підходи до проблеми життєвих завдань («*life tasks*»), як:

- *реалізація життєвої мети*, життєвого призначення у реальних життєвих подіях [16], спрямованість, життєве завдання, завдяки якому реалізується життєвий потенціал [14], самопізнання – пізнання свого роду, власного місця і завдання, що призводить до свідомого ставлення до світу [8];

- *взаємопов'язані та збалансовані життєві завдання*: робота (корисна для суспільства діяльність, а не тільки дохід), дружба і любов (за А. Адлером) [22], та у подальших дослідженнях *п'ять* життєвих завдань (близькість (любов та шлюб), дружба, приналежність до суспільства, самоприйняття, духовність (цінності, сенс, життєві цілі, взаємодія з всесвітом/Богом)), причому психологічні розлади можуть призводити до дисфункціональності у одному з завдань [28];

- *нормативні вікові завдання*, організатори цілей і стратегій, проблеми, над якими люди працюють, що виникають в певний життєвий період або при зміні періодів, що організовують повсякденну діяльність людини, наділяючи її змістом [27];

- *креативні, нестандартні завдання відкритого типу*, з невизначеними і неповно заданими умовами, що допускають різні підходи до вирішення, коли правильність рішення визначається здебільшого самим суб'єктом (часом несвідомо, що проявляється в ступені задоволеності життям); що виникають в процесі життєдіяльності людини в конкретних життєвих ситуаціях і ставляться в значущих, емоційно насичених ситуаціях [24].

- *енергоємні, процесуальні, несукцесивні, футурологічні наративи*, що складаються під час завершення чергового життєвого етапу з метою випереджальної адаптації до етапу подальшого, синтезують просторово-часову перспективу і конструюються на основі осмислення, переробки набутого досвіду [26].

За узагальненням цих підходів життєві завдання можна розглядати як осмислені особистістю організатори цілей, правильність вирішення яких визначається самим суб'єктом, що характерні для певного життєвого періоду або при зміні періодів, структурують майбутнє, оптимізують самоздійснення особистості і виступають як одиниці конструювання життєвого сценарію.

Студентський вік є сенситивним періодом для становлення індивідуальних можливостей молодій людині через залучення внутрішніх механізмів саморозвитку, коли може відбуватися переосмислення і модифікація життєвого сценарію завдяки осмисленому проектуванню життєвих завдань як одиниць життєвого сценарію, що відбувається за допомогою залучення соціально-психологічних засобів та механізмів проектування життєвого сценарію студентської молоді.

Такими соціально-психологічними впливами можуть бути наративний (включає переважно роботу з усними або письмовими текстами) та візуально-наративний підходи (поєднання якого-небудь візуального матеріалу (фотографій, малюнків, відеозаписів з оповіданням у формі коментаря автора до фотографії або малюнка; переписування представленої на фотографіях особистої історії клієнта; у формі створеного клієнтом художнього тексту біографічного або фантазійного характеру, що допомагає клієнтові досліджувати значення візуальних образів, осмислити та більш повно виразити свій досвід, а потім змінити своє світосприйняття [10].

На нашу думку, саме казко-, арт-, фототерапія допомагають знайти особистісні ресурси; під час творення казки відбувається знаходження метафоричної відповіді виходу зі складних життєвих ситуацій, вироблення різних моделей поведінки в реальному житті за допомогою казки, осмислення життєвих завдань.

Тому можна виділити такі засоби корекції життєвого сценарію особистості: ідентифікація з улюбленим персонажем, написання й інсценування казки, написання казки, історії за допомогою створення колажу і фотокарток; казкотерапевтична гра, творення власного майбутнього і переосмислення життєвих завдань, створення колажу, написання казки за допомогою фотокарток (див. табл.).

*Таблиця*

***Механізми та засоби корекції життєвого сценарію студентської молоді***

Психологічний напрям	Засоби	Механізми
1	2	3
Казкотерапія [11; 13; 18-19]	Ідентифікація з улюбленим персонажем	Знаходження особистісних ресурсів, розкриття та укріплення внутрішнього ресурсного потенціалу особистості
Казкотерапія, Арт-терапія [10; 17], Фототерапія [10; 20]	Написання казки, історії за допомогою створення колажу і фотокарток; казкотерапевтична гра, тілесна скульптура	Знаходження метафоричної відповіді виходу зі складних життєвих ситуацій, вироблення різних моделей поведінки в реальному житті за допомогою казки, осмислення життєвих завдань, розвиток комунікативних навичок, відкриття нових форм співпраці один з одним

Продовження табл.

1	2	3
Фототерапія, арт-терапія	Створення колажу, написання казки за допомогою фотокарток	Підвищення почуття самоцінності, позитивного самосприйняття, розвиток оптимізму
Наративна психологія [8; 14; 26], казкотерапія	Створення колажу, написання казки за допомогою фотокарток, дослідження притч	Дослідження життєвого шляху клієнта і його проблеми та мотивації Творення власного майбутнього

Казкотерапію як таку можна розглядати в декількох площинах: 1) казкотерапія як засіб передачі інформації; 2) казкотерапія як нарратив; 3) казкотерапія як метод психокорекції і психотерапії і зазначено, що казкотерапія є одним із дієвих засобів психологічної допомоги особистості, що дає змогу в легкій, ігровій формі та у невимушеній обстановці розібратися з життєвими проблемами і допомогти здійснити свої мрії [5].

Саме тому використання казкотерапії в роботі з вигаданими образами, допомагає людині визначити для себе найбільш прийнятне і реальне життя, дає змогу активізувати творчий потенціал, за допомогою метафор, порівнянь, алегорій можна відчувати себе на місці щасливих героїв, які успішно долають всі труднощі і, таким чином, безпечно переглянути, скоректувати чи заново сформувати свої життєві завдання [5].

Таким чином, проаналізовано механізми та засоби корекції життєвого сценарію молоді.

Виходячи з мети та завдань нашого експериментального дослідження, та враховуючи результати, отримані на етапі констатувального експерименту [7], розроблено тренінгову програму «Психологічна програма сприяння проектуванню життєвого сценарію студентської молоді».

Мета програми полягає у переосмисленні життєвих завдань учасників за допомогою засобів казкотерапії та близьких до неї арт-терапії, і дотичної до останньої фототерапії і наративної психології.

*Завдання програми:*

1. Виробити ефективні моделі поведінки.
2. Гармонізувати внутрішній стан, розвинути оптимізм і позитивне ставлення до проектування життєвих завдань.
3. Розкрити внутрішній потенціал та розвинути вміння ефективно проектувати життєві завдання.

Виконання завдань досягалося направленою дією на основні сфери особистості: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, емоційну, конативну.

Ця програма була розрахована на 45 годин / 1,5 кредити (з них 30 годин – аудиторні, 15 годин – самостійна робота) і складалася з таких етапів: підготовчий, ознайомлюваний, основна частина, етап підведення підсумків.

*Підготовчий етап* включав підетап попередньої діагностики вихідних рівнів показників соціального-психологічного проектування, що дало змогу виявити напрями для програми і підетап безпосередньої підготовки до тренінгу (за І. Вачковим [3]), що передбачав визначення теми і мети тренінгу як образу майбутнього результату, планування кількості занять, формулювання проблем і завдань, відбір відповідних психотехнік, виділення блоків тренінгової програми і занять на кожен блок, складання сценарного плану тренінгу, написання короткого сценарію тренінгу із зазначенням мети кожного заняття і всіх необхідних матеріалів, підготовка місця та матеріалів для проведення занять.

*Ознайомлювальний етап* був спрямований на знайомство учасників між собою та обговорення принципів поведінки у групі. Йшлося про:

- показ мультимедійної презентації про мету і завдання тренінгу);
- групове обговорення теми: «Як ми організуємо свою роботу?» (обговорення організаційних моментів – часу роботи, перерв, правил взаємодії учасників тощо) [9].

- криголам «Знайомство». Вивчення очікувань, запитів та емоційного стану учасників заняття. Учасники по черзі дають відповіді на запитання: «Чого Ви хочете навчитися в процесі тренінгу?»; «Якими конкретними вміннями та навичками Ви хочете оволодіти?»; «Який у Вас зараз емоційний стан?» (заповнення аркушів з подальшим груповим обговоренням).

- метод незавершених речень: «Мої життєві завдання для мене означають...», «Я планую реалізувати такі життєві завдання, як...», «Мені перешкоджає у здійсненні Ваших життєвих завдань.....», «Мені сприяє у реалізації Ваших життєвих завдань...», «Я можу опиратися при реалізації Ваших життєвих завдань на такі свої сильні сторони, як...».

*Основна частина* обумовлена завданнями та змістом тренінгового курсу, включає використання методів, що спрямовані на виконання головних завдань тренінгу (написання казки; казкотерапевтичні ігри; колаж; обговорення казок, вправ, ігор та ін.). Тут використовувались такі форми й методи роботи:

*аналіз життєвих завдань*: аналізуються проблемні ситуації учасників, перешкоди та ресурси у реалізації життєвих завдань.

*групова робота*: знаходження метафоричної відповіді виходу зі складних життєвих ситуації, укріплення внутрішнього ресурсного потенціалу особистості, осмислення своєї мотивації, надання сміливості у побудові життя відповідно до своїх завдань і бажань (казкотерапевтичні вправи

«Королівський Двір» [13], Палац бажань») [11], розвиток оптимізму, активізація творчого потенціалу, надання сміливості у побудові життя відповідно своїх завдань і бажань (за допомогою вправ колаж «Коктейль бажань» [17] «Казковий дощик» [13], «Візуалізація» [18], «Компліменти [18], казка за допомогою карток з видами природи) [20]; самопізнання, осмислення своїх життєвих завдань (за допомогою вправ «Метелик» [19], «Дорога» [18].

На етапі підведення підсумків аналізувалося, наскільки виправдалися очікування учасників тренінгу, сформульовані на початку програми).

Здійснювався рефлексивний аналіз: «Що дав мені тренінг?» / Анкетне опитування: «Оцінка ефективності тренінгу» (Як ви можете оцінити рівень виправдання очікувань від участі в тренінгу? Що ви відчуваєте по завершенню нашої роботи?) [9].

Ініціювалися побажання учасників один одному у вигляді «подарунків» (дарують фотокартку, яка пасує тематично (наприклад, квітка до іншої фотокартки із квіткою) або залежно від розповіді учасника (наприклад, я дарю тобі цю пташку, бо ти так цінуєш свободу та ін.), що забезпечують можливість успішно проектувати життєві завдання [20].

Такий підхід сприятиме, на наш погляд, ефективному соціально-психологічному проектуванню.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Соціально-психологічне проектування життєвого сценарію студентської молоді є важливою умовою побудови індивідуального шляху розвитку і, в кінцевому рахунку, самореалізації у всіх сферах життєдіяльності.

Недостатній рівень готовності студентів до такої діяльності зумовлює організацію спеціального соціально-психологічного навчання, що реалізується за відповідною програмою і реалізується у форматі тренінгу.

Засобами корекції життєвого сценарію особистості при цьому виступають: написання й інсценування казки, написання казки, історії за допомогою створення колажу і фотокарток; казкотерапевтична гра, що через ідентифікацію з улюбленим персонажем забезпечуватимуть творення власного майбутнього і переосмислення життєвих завдань та ін.

Тим самим реалізація програми сприяння проектуванню життєвих завдань виступає важливою умовою успішного соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді.

**Перспективи подальших досліджень.** У перспективі – експериментальна перевірка ефективності програми сприяння проектуванню життєвих завдань студентської молоді у процесі навчання в закладі вищої освіти. Актуальним уявляється також визначення особистісної готовності



психологів і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до сприяння студентській молоді у проектуванні життєвих завдань.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. В. Безпалько, *Соціальне проектування*. Київ, Україна: Ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. Педагогіки, 2010, 127 с.
- [2] Н. І. Білик, «Самопроекування розвитку професіоналізму фахівця в системі підвищення кваліфікації регіону», *Теорія та методика управління освітою: електронне наук. фахове вид.*, № 5, 2010. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11bilhq.pdf>.
- [3] И. В. Вачков, *Основы технологии группового тренинга. Психотехники*. Москва, Россия: ВЛАДОС, 2005, 326 с.
- [4] П. В. Жебелева, «Диспозиційний оптимізм як один із індикаторів успішності соціально-психологічного проектування життєвого сценарію студентської молоді», *Теоретичні і прикладні проблеми психології*; Н. Є. Завацька, Ред. Северодонецьк, Україна, № 3(47), с. 56–64, 2018.
- [5] П. В. Жебелева, «Казкотерапія як засіб психологічної допомоги особистості», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*, вип. 7(20), ч. 2, с. 284–291, 2013.
- [6] П. В. Жебелева, «Соціально-психологічне проектування як актуальний напрям сучасної психологічної практики», *Актуальні проблеми розвитку організаційної та психологічної психології*; С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Ред. Київ, Кам'янець-Подільський, Україна: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, с. 101–102, 2015.
- [7] П. В. Жебелева, «Сучасні підходи до типологізації життєвого сценарію студентської молоді», *Теоретичні і прикладні проблеми психології*; Н. Є. Завацька, Ред. Луганськ, Україна, № 3(35), с. 162–167, 2014.
- [8] *Интегративная психология жизненного пути* / Е. Ю. Коржова, Ред. СПб., Россия: ООО «Фирма «Стикс», 2016, 232 с.
- [9] Л. М. Карамушка, «Зміст та структура тренінгу "Зміни в освітніх організаціях"», *Вісник Чернігівського державного ун-ту*, т. 1, № 59, с. 139–142, 2008.
- [10] А. И. Копытин, *Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия*. СПб., Россия: Речь, 2007, 144 с.
- [11] Н. М. Огненко, *Волшебная сила сказки: осуществление мечты и полцарства в придачу*. СПб., Россия: Речь, 2008, 207 с.
- [12] Н. І. Пов'якель, *Концептуальна модель та особливості професійного розвитку регулятивної культури мислення практичного психолога*. [Електронний ресурс].

Доступно: [www.psy-science.com.ua/department/texty/v8.2/poviakel.doc](http://www.psy-science.com.ua/department/texty/v8.2/poviakel.doc).

- [13] *Практика сказкотерапії* / Н. А. Сакович, Ред. СПб., Россия: Речь, 2004, 224 с.
- [14] *Практикум по психологии жизненных ситуаций* / Е. Ю. Коржова, Ред., СПб., Россия: ООО «Фирма «Стикс», 2016, 268 с.
- [15] *Прогнозное социальное проектирование: Теоретико-методологические и методические проблемы* / Т. М. Дридзе, Ред. 2-е изд., испр. и доп. Москва, Россия: Наука, 1994, с. 7.
- [16] *Психология*, В. Н. Дружинин, Ред. СПб., Россия: Питер, 2001, 656 с.
- [17] О. М. Скнар, «Коктейль желаний», *Простір арт-терапії: досвід становлення: зб. наук. ст.* Київ, Україна: Золоті ворота, с. 177–179, 2013.
- [18] И. В. Стишенок, «Дорога: психологическая игра для детей и взрослых», *Школьный психолог. Приложение к газете «Первое сентября»*, № 6, март, с. 46–47, 2009.
- [19] И. В. Стишенок, «Бабочка: психологическая игра со школьниками 8–11-х клас сов», *Школьный психолог. Приложение к газете «Первое сентября»*, № 5, март, с. 46–47. 2009.
- [20] И. В. Стишенок, «Путь в тысячу лье начинается с первого шага: работа с ассоциативными фотографиями» *Простір арт-терапії: досвід становлення: зб. наук. ст.* Київ, Україна: Золоті ворота, с. 179–183, 2013.
- [21] Т. В. Ткач, «Методологія проектування соціальних систем», *Інституціональний вектор економічного розвитку (Institutional Vector of Economic Development): зб. наук. праць; МІДМУ “КПУ”*. Мелітополь, Україна: Вид-во КПУ, вип. 6(1), с. 205–217, 2013.
- [22] Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен, *Теории личности и личностный рост*. Москва, Россия: Олма Пресс, 2004, 657 с.
- [23] Н. В. Чепелева, «Самопроектирование личности в дискурсивном пространстве», *Человек, субъект, личность в современной психологии, на Междунар. конф., посвящен. 80-летию А. В. Брушлинского, А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко*, Ред. Москва, Россия: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013, т. 3, с. 342–345.
- [24] Н. В. Шаповалова «Особенности постановки и решения жизненных задач молодежью», *Психолого-педагогический поиск*, № 11, с. 113–120, 2009.
- [25] А. М. Ячный, «Содержание и перспективы социальной инженерии», *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*, вип. 21, с. 68–71, 2008.
- [26] *Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості* / Т. М. Титаренко [та ін.]; Т. М. Титаренко, Ред.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціально та політичної психології. Київ, Кіровоград, Україна: Імекс-ЛТД, 2012, 511 с.

- [27] N. Cantor, S. Zirkel, «Personality, cognition, and purposive behavior», In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, (p. 135–164). New York: Guilford Press, 1990.
- [28] H. H. Mosak, R. Drelkurs, «Spirituality: The fifth life task», *Journal of Individual Psychology*, 56(3), p. 257–265, Retrieved from EBSCOhost, 2000.

## THE PSYCHOLOGICAL PROGRAM OF PROJECTION'S PROMOTING OF STUDENTS LIFE SCRIPT

**Polina Zhebielieva,**

Post-graduate student, Department of practical and general psychology  
SHEI «University of Educational Management»,  
Kyiv, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0734-8897>  
[handag@ukr.net](mailto:handag@ukr.net)

**Abstract.** The feasibility of promoting of the projection of life tasks program was stated. The indicators of socio-psychological projection of student life script are optimistic relation to possibility of student life script projection, positive setting for successful projection of life's tasks (these tasks are life script units), meaningful and motivated life script projection, effective ability to solve life's tasks. The article analyzes the current state of socio-psychological projection of student life script. The feasibility of promoting of the projection of life tasks program (this program states as important component of the socio-psychological projection of student life script) was shown; the content and stages of its implementation were revealed. It was shown the approaches of Ukrainian and foreign scientists to the problem of life tasks. This term was defined in the research. The peculiarities of the program of promoting of life tasks projection are revealed. The stages of its implementation (the preparation training step, acquaintance training step, the main training step, training results step), and interactive forms and methods of realization were presented.

The means of correction of personality life script by means of fairytale psychology (writing and staging a fairytale; writing stories with photos; writing stories by creating collages; a fairytale psychology game) are described. These means will help identifying with student's favorite character, creating the future and rethinking student's life's tasks.

The prospects for experimental verification of the effectiveness of the program promoting of the life tasks projection during studying in the university were outlined. Also the prospects for determining the personal readiness of promoting of the life tasks projection for psychologists and scientific-pedagogical employees of higher education institutions have been determined.

**Keywords:** socio-psychological projection, life tasks projection, life script, students, fairy tale psychology, narrative approach.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА СОДЕЙСТВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

**Жебелева Полина Викторовна,**

аспирант кафедры психологии и личностного развития  
Учебно-научного института менеджмента и психологии

ГБУЗ «Университет менеджмента и образования»,  
Киев, Украина.

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0734-8897>

[handag@ukr.net](mailto:handag@ukr.net)

**Аннотация.** В статье констатируется необходимость разработки программы содействия проектированию жизненных задач и освещены критерии социально-психологического проектирования жизненного сценария студенческой молодежи: оптимистическое отношение к возможности проектирования жизненного сценария в целом и положительная установка на успешное проектирование жизненных задач как единиц жизненного сценария, в частности; осмысленное и мотивированное на успех проектирование жизненных задач, эффективное умение решать жизненные задачи. Раскрыто состояние исследования проблемы социально-психологического проектирования жизненного сценария студенческой молодежи. Показана целесообразность разработки программы содействия проектированию жизненных задач как важной составляющей социально-психологического проектирования жизненного сценария студенческой молодежи; освещены содержание и этапы ее реализации. Раскрыты подходы отечественных и зарубежных ученых к проблеме жизненных задач и определен данный термин в рамках исследования. Освещены особенности, приведены этапы (подготовительный, ознакомительный, основная часть, этап подведения итогов) и интерактивные формы и методы реализации программы содействия проектированию жизненных задач.

Охарактеризованы средства коррекции жизненного сценария личности средствами сказкотерапии через: написание и инсценировку сказки; написание истории с помощью коллажа и фотографий; сказкотерапевтическую игру, способствующие идентификации с любимым персонажем, созданию собственного будущего и переосмысления жизненных задач.

Определены перспективы исследования, которые заключаются в экспериментальной проверке эффективности программы содействия

проектированию жизненных задач студенческой молодежи в процессе обучения в учреждении высшего образования; а также определении личностной готовности психологов и научно-педагогических работников высших учебных заведений к содействию в проектировании жизненных задач студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** социально-психологическое проектирование; проектирование жизненных задач; жизненный сценарий; студенческая молодежь, сказкотерапия, нарративный подход.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. V. Bezpalko, *Sotsialne proektuvannia*. Kyiv, Ukraina: Un-t im. B. Hrinchenka, In-t psykholohii ta sots. Pedahohiky, 2010, 127 s.
- [2] N. I. Bilyk, «Samoproektuvannia rozvytku profesionalizmu fakhivtsia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii rehionu», *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu: elektronne nauk. fakhove vyd.*, № 5, 2010. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11bilhqr.pdf>.
- [3] I. V. Vachkov, *Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga*. Psihotekhniki. Moskva, Rossiya: VLADOS, 2005, 326 s.
- [4] P. V. Zhebielieva, «Dyspozytsiinyi optymizm yak odyin iz indykatoriv uspishnosti sotsialno-psykholohichnoho proektuvannia zhyttievoho stsenariiu studentskoi molodi», *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*; N. Ye. Zavatska, Red. Sievierodonetsk, Ukraina, № 3(47), s. 56–64, 2018.
- [5] P. V. Zhebielieva, «Kazkoterapiia yak zasib psykholohichnoi dopomohy osobystosti», *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. prats, vyp. 7(20), ch. 2*, s. 284–291, 2013.
- [6] P. V. Zhebielieva, «Sotsialno-psykholohichne proektuvannia yak aktualnyi napriam suchasnoi psykholohichnoi praktyky», *Aktualni problemy rozvytku orhanizatsiinoi ta psykholohichnoi psykholohii*; S. D. Maksymenko, L. M. Karamushka, Red. Kyiv, Kamianets-Podilskyi, Ukraina: Kamianets-Podilskyi nats. un-t imeni Ivana Ohienka, s. 101–102, 2015.
- [7] P. V. Zhebielieva, «Suchasni pidkhody do typolohizatsii zhyttievoho stsenariiu studentskoi molodi», *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*; N. Ye. Zavatska, Red. Luhansk, Ukraina, № 3(35), s. 162–167, 2014.
- [8] *Integrativnaya psihologiya zhiznennogo puti* / E. YU. Korzhova, Red. SPb., Rossiya: OOO «Firma «Stiks», 2016, 232 s.
- [9] L. M. Karamushka, «Zmist ta struktura treninhu "Zminy v osvityakh orhanizatsiakh"», *Visnyk Chernihivskoho derzhavnogo un-tu*, т. 1, № 59, s. 139–142, 2008.
- [10] A. I. Kopytin, *Tekhniki analiticheskoy art-terapii: iscelyayushchie puteshestviya*. SPb, Rossiya: Rech', 2007, 144 s.

- [11] N. M. Ognenko, Volshebnyaya sila skazki: osushchestvlenie mechty i polcarstva v pridachu. SPb., Rossiya: Rech', 2008, 207 s.
- [12] N. I. Poviakel, Kontseptualna model ta osoblyvosti profesiinoho rozvytku rehuliatyvnoi kultury myslennia praktychnoho psykholoha. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: [www.psy-science.com.ua/department/texty/v8.2/poviakel.doc](http://www.psy-science.com.ua/department/texty/v8.2/poviakel.doc).
- [13] Praktika skazkoterapii / N. A. Sakovich, Red. SPb., Rossiya: Rech', 2004, 224 s.
- [14] Praktikum po psihologii zhiznennyh situacij / E. YU. Korzhova, Red., SPb., Rossiya: OOO «Firma «Stiks», 2016, 268 s.
- [15] Prognoznnoe social'noe proektirovanie: Teoretiko-metodologicheskie i metodicheskie problemy / T. M. Dridze, Red. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva, Rossiya: Nauka, 1994, s. 7.
- [16] Psihologiya, V. N. Druzhinin, Red. SPb., Rossiya: Piter, 2001, 656 s.
- [17] O. M. Sknar, «Kokteil zhelanyi», Prostir art-terapii: dosvid stanovlennia: zb. nauk. st. Kyiv, Ukraina: Zoloti vorota, s. 177–179, 2013.
- [18] I. V. Stishenok, «Doroga: psihologicheskaya igra dlya detej i vzroslyh», SHkol'nyj psiholog. Prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya», № 6, mart, s. 46–47, 2009.
- [19] I. V. Stishenok, «Babochka: psihologicheskaya igra so shkol'nikami 8–11-h klasov», SHkol'nyj psiholog. Prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya», № 5, mart, s. 46–47, 2009.
- [20] I. V. Stishenok, «Put' v tysyachu l'e nachinaetsya s pervogo shaga: rabota s asociativnymi fotografiyami» Prostir art-terapii: dosvid stanovlennia: zb. nauk. st. Kiïv, Ukraïna: Zoloti vorota, s. 179–183, 2013.
- [21] T. V. Tkach, «Metodolohiia proektuvannia sotsialnykh system», Instyutsionalnyi vektor ekonomichnogo rozvytku (Institutional Vector of Economic Development): zb. nauk. prats; MIDMU "KPU". Melitopol, Ukraina: Vyd-vo KPU, vyp. 6(1), s. 205–217, 2013.
- [22] R. Frejdzher, Dzh. Fejdimen, Teorii lichnosti i lichnostnyj rost. Moskva, Rossiya: Olma Press, 2004, 657 s.
- [23] N. V. Shepeleva, «Samoproektirovanie lichnosti v diskursivnom prostranstve», CHelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoj psihologi, na Mezhdunar. konf., posvyashchen. 80-letiyu A. V. Brushlinskogo, A. L. ZHuravlyov, E. A. Sergienko, Red. Moskva, Rossiya: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013, t. 3, s. 342–345.
- [24] N. V. SHapovalova «Osobennosti postanovki i resheniya zhiznennyh zadach molodezh'yu», Psihologo-pedagogicheskij poisk, № 11, s. 113–120, 2009.
- [25] A. M. Yachnyj, «Soderzhanie i perspektivy social'noj inzhenerii», Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu im. V. N. Karazina, Sociologichni doslidzhennya suchasnogo suspil'stva: metodologiya, teoriya, metodi, vip. 21, s. 68–71, 2008.

- [26] Yak buduvaty vlasne maibutnie: zhyttievi zavdannia osobystosti / T. M Tytarenko [ta in.]; T. M. Tytarenko, Red.; Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t sotsialno ta politychnoi psykholohii. Kyiv, Kirovohrad, Ukraina: Imeks-LTD, 2012, 511 s.
- [27] N. Cantor, S. Zirkel, «Personality, cognition, and purposive behavior», In L. A. Pervin (Ed.), Handbook of personality: Theory and research, (p. 135–164). New York: Guilford Press, 1990.
- [28] H. H. Mosak, R. Drelkurs, «Spirituality: The fifth life task», Journal of Individual Psychology, 56(3), p. 257–265, Retrieved from EBSCOhost, 2000.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-63-77](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-63-77)

УДК: 377.378.159.9

**Казакова Світлана Володимирівна,**  
старший викладач кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2776-3927>  
[s13\\_kazakova@ukr.net](mailto:s13_kazakova@ukr.net)

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ДО МАРКЕТИНГУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ**

**Анотація.** У статті наведено результати емпіричного дослідження особливостей психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг, а також дані про розподіл досліджуваних управлінців за рівнями складових (мотиваційної, когнітивної, операційної, особистісної) психологічної готовності до маркетингу освітніх послуг. Досліджено й охарактеризовано рівні розвитку складових і загальний рівень психологічної готовності керівників в цілому та залежно від статі, віку, типу закладу освіти (інноваційного чи традиційного), регіону та місця його розташування (місто, село). Установлено недостатній рівень як складових психологічної готовності управлінців до маркетингу освітніх послуг, так і рівень їхньої готовності в цілому. Найменш розвиненими виявилися мотиваційна та операційна складові готовності. Щодо когнітивної складової (обізнаність щодо сутності етапів, напрямів маркетингу освітніх послуг) встановлено, що переважна кількість досліджуваних керівників характеризуються середнім рівнем їхнього розвитку. Показано, що дещо більш розвинутою порівняно з іншими виявилася особистісна складова готовності, що може скласти психологічний ресурс розвитку такої готовності в управлінців. За результатами дисперсійного аналізу визначено статистично значущі відмінності у рівнях психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти залежно від статі, віку, типу закладу, а також регіону розташування закладу освіти, яким вони керують. Констатовано відсутність статистично значущих відмінностей у психологічної готовності управлінців залежно від стажу професійної діяльності управлінців та місця його розташування (центр, регіони) закладу освіти.



Показано доцільність сприяння розвитку психологічної готовності керівників професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг в умовах післядипломної освіти.

**Ключові слова:** керівник закладу професійно-технічної освіти; маркетинг освітніх послуг; психологічна готовність; мотиваційна складова; когнітивна складова; операційна складова; особистісна складова; підвищення кваліфікації.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Однією з важливих умов ефективної діяльності закладів професійно-технічної освіти є їх конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Разом з тим, аналіз системи професійно-технічної освіти свідчить про існування в ній суперечностей: між високими вимогами до особистості сучасних робітників – випускників закладів професійно-технічної освіти та їхнім реальним статусом у суспільстві; між необхідністю посідати жорстку позицію, спрямовану на забезпечення «виживання» закладів професійно-технічної освіти в складних й суперечливих умовах ринкової економіки, і, відповідно до основної мети діяльності, виявляти у поведінці зразки гуманності, толерантності, високої духовності («сіяти розумне, добре, вічне») та ін. Це може несприятливим чином позначитися на конкурентоспроможності цих закладів освіти.

Саме тому для забезпечення конкурентоспроможності закладів професійно-технічної освіти особливої ваги набуває маркетинг освітніх послуг і, як наслідок, – психологічна готовність їхніх керівників до такої діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі питання зазначеної проблеми вже були предметом уваги дослідників. Так, досліджено психологічні аспекти підприємництва (О. Креденцер [10], Ю. Пачковський [11], І. Чорна [16] та ін.), питання соціально-психологічного забезпечення маркетингової діяльності у сфері освітніх послуг (Є. Карпов [9] та ін.).

Вивчалися також проблеми психологічної готовності менеджерів до професійної діяльності (О. Бондарчук [1], Л. Карамушка [7] та ін.). Визначено зміст, складові й окремі показники психологічної готовності керівників закладів освіти до маркетингу освітніх послуг (О. Бондарчук [2], С. Казакова [4], [5], [6]). В інших дослідженнях (М. Фадєєва [14] та ін.) констатовано, що значна кількість керівників системи освіти не володіє прийомами та методами формування позитивного іміджу навчального закладу; виявлено недостатній рівень ініціативності, підприємливості (О. Креденцер [10]) та інших психологічних якостей керівників освітніх організацій, важливих для успішної маркетингової діяльності у сфері освітніх послуг.

Водночас емпіричне дослідження особливостей психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг, попри всю його актуальність, спеціально не проводилося.

## **2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Мета** нашої роботи – емпірично дослідити особливості психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг.

### **Завдання дослідження:**

- 1) здійснити добір психодіагностичного інструментарію для дослідження особливостей психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг;
- 2) визначити рівні психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг;
- 3) дослідити чинники психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг.

## **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

В основу дослідження покладено:

- психологічні засади впливу трансформаційних процесів на функціонування освітніх організацій та їх конкурентоздатність (О. Бондарчук, Л. Карамушка, В. Івкін, М. Москальов, О. Толков та ін.);
- психологічні положення щодо маркетингової діяльності загалом і у сфері послуг, зокрема (В. Зазикін, Є. Карпов, В Сидоренко та ін.);
- концептуальні положення щодо психологічної готовності до професійної діяльності (О. Бондарчук, Н. Коломінський, Л. Карамушка, С. Максименко та ін.), зокрема до формування позитивного іміджу освітніх організацій (О. Бондарчук, М. Фадєєва та ін.);
- психологічні засади розвитку професійної самосвідомості керівників професійно-технічних навчальних закладів (Я. Катюк, І. Сингаївська та ін.).

## **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

В емпіричному дослідженні взяли участь 230 керівників закладів професійно-технічної освіти, з них – 73% жінок, 27% чоловіків, які були розподілені на групи за:

- 1) віком: до 5 років (27,0%); від 5 до 15 років (21,7%); від 15 до 25 років (24,3%); 25 і більше років (27,0%);
- 2) стажем управлінської діяльності: до 5 років (27%); 5–15 років (21,7%); 15–25 років (24,3%); понад 25 років (27%) досліджуваних;

3) заклади професійно-технічної освіти: традиційного типу (73,9%); інноваційного типу (26,1%);

4) місцем його розташування: село (40,0%); місто (60,0%);

5) регіонами: центр (34,8%), регіони (65,2%).

В емпіричному дослідженні використано такі методи дослідження:

- *мотиваційна складова*: а) методика дослідження мотивів професійної діяльності керівників закладів професійно-технічної освіти (автори – О. Бондарчук, Л. Карамушка, за модифікацією С. Казакової); б) ставлення керівника до маркетингу освітніх послуг і психологічної готовності до нього (за авторською модифікацією методики незакінчених речень);

- *когнітивна складова*: а) методика дослідження когнітивного компонента психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти щодо впровадження маркетингу освітніх послуг (авторська розробка); б) методика «Самооцінка іміджу керівника закладу професійно-технічної освіти» (авторська розробка); в) методика «Імідж керівника закладів професійно-технічної освіти» (автор – М. Фадеєва [14]);

- *операційна складова*: а) аналіз ситуації маркетингової активності керівника закладу професійно-технічної освіти у професійної діяльності (авторська розробка); б) оцінка самоконтролю в спілкуванні (автор М. Снайдер);

- *особистісна складова*: а) тест на загальні здібності до підприємництва (GET TEST, в адаптації Ю. Пачковського [11]) спрямований на визначення підприємницької активності управлінців; б) методика визначення спрямованості особистості (автори – М. Кучера – В. Смейкало [12]), за якою визначалися спрямованість на справу та конструктивне спілкування; в) опитувальник самоефективності (автори – М. Шерер [17], Дж. Меддукс [12], у модифікації А. Бояринцевої [3]) спрямований на визначення самоефективності досліджуваних; г) методика «Ставлення до знехтуваного співробітника (якому віддають найменшу перевагу» (Least Preferred Co-worker, LPC, автор – А. Фідлер [12], в адаптації С. Каліщука [8]), за якою визначалися типи установки керівників щодо інших людей, зокрема суб'єктів управлінського впливу; д) методика визначення соціальної креативності особистості (в адаптації М. Фетіскіна [15] та ін.).

Опрацювання даних здійснювалося з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

## 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

За результатами дослідження визначено розподіл досліджуваних керівників закладів професійно-технічної освіти за рівнями складових готовності до маркетингу освітніх послуг (табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл досліджуваних керівників закладів професійно-технічної освіти за рівнями складових готовності до маркетингу освітніх послуг**

Складові готовності	Рівні готовності, кількість досліджуваних, у %		
	низький	середній	високий
Мотиваційна	38,7	53,9	7,4
Когнітивна	17,4	79,1	3,5
Операційна	27,8	55,7	16,5
Особистісна	16,5	63,0	20,5

Як видно з даних, наведених у табл. 1, найменш розвинутою виявилася мотиваційна складова готовності, високий рівень якої виявлено у 7,4%, середній – у 53,9%, а низький – у 38,7%. Це свідчить про те, що в управлінців недостатньо розвинуті прагнення ефективно вирішувати проблеми діяльності закладу на ринку освітніх послуг, створити і просувати заклад інноваційного типу, мати широкі соціальні зв'язки й активно взаємодіяти зі споживачами освітніх послуг, партнерами та спонсорами, підняти престиж закладу в суспільстві.

Також недостатньо розвинутою є операційна складова, високим рівнем якої характеризуються лише 16,5% досліджуваних управлінців, середнім – 55,7%, натомість низьким – 27,8%. Відповідно, йдеться про те, що у доволі великій кількості керівників професійно-технічних закладів недостатній рівень умінь і навичок практичної діяльності у сфері маркетингу освітніх послуг, вони недостатньо володіють методами вивчення потреб і очікувань цільових груп споживачів та ін.

Щодо когнітивної складової встановлено, що переважна кількість досліджуваних керівників (79,1%) характеризуються середнім рівнем готовності, 17,4% – низьким і лише 3,5% – високим. Отже, в управлінців недостатньо високий рівень знань, необхідних для здійснення маркетингової діяльності в освітній галузі (знання змісту та специфічних особливостей діяльності у сфері маркетингу освітніх послуг загалом і в умовах професійно-технічної освіти, зокрема, формування власного позитивного іміджу та позитивного іміджу ПТНЗ та ін.).

Дещо більш розвинутою порівняно з іншими виявилася особистісна складова, високий рівень якої визначено у 20,5% досліджуваних, середній – у 63,0%, низький – у 16,5%. Таким чином, наявність відносно розвинених особистісних якостей управлінців освіти, значущих для маркетингової діяльності (підприємливість, конкурентоздатність, креативність, толерантність у взаємодії зі споживачами освітніх послуг та ін.), може стати особистісним ресурсом для розвитку інших складових готовності.

У цілому, констатовано недостатній рівень усіх складових готовності, що відповідним чином позначилося на загальному її рівні (табл. 2).

Таблиця 2

**Розподіл досліджуваних керівників закладів професійно-технічної освіти за загальними рівнями готовності до маркетингу освітніх послуг**

Загальний рівень готовності	Кількість досліджуваних, у %
Низький	17,4
Нижче за середній	28,7
Середній	40,9
Вище за середній	10,4
Високий	2,6

З даних, поданих у табл. 2, випливає, що лише близько десятої частини досліджуваних керівників характеризуються високим (2,6%) і вище за середній (10,4%) рівнями готовності до маркетингу освітніх послуг. Переважна кількість управлінців недостатньо готова до такого роду професійної активності, маючи відповідно середній (40,9%), нижче за середній (28,7%) і низький (17,4%) рівні готовності.

На наступному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу встановлено особливості психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг залежно від низки соціально-демографічних і організаційно-професійних чинників.

Так, виявлено особливості психологічної готовності залежно від статі управлінців (рис. 1).

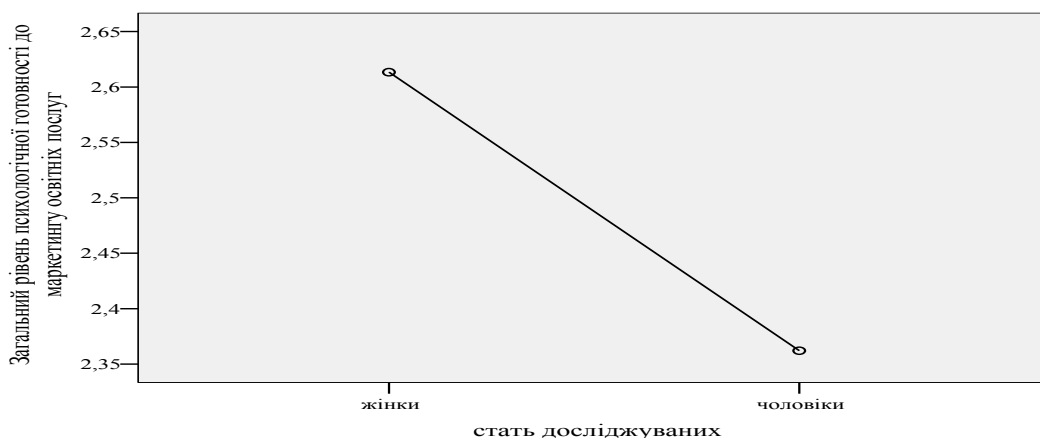
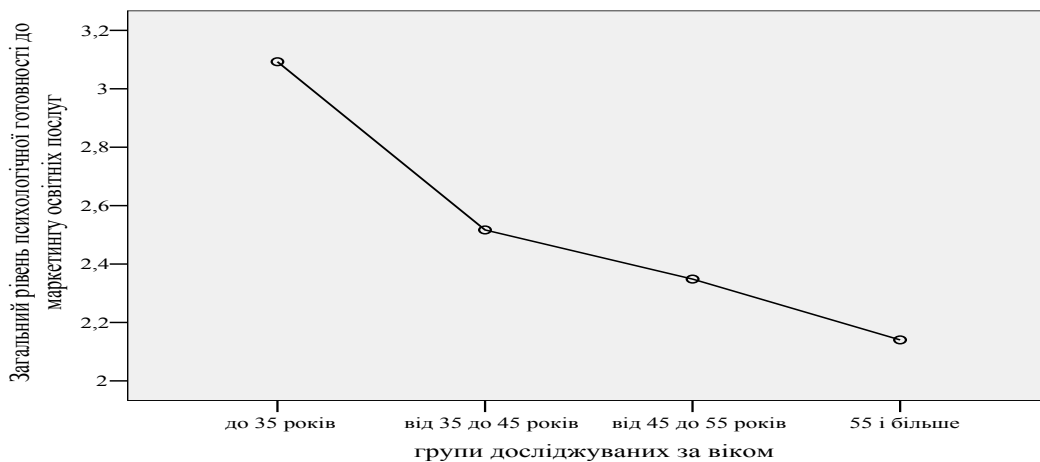


Рис. 1 Особливості психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг залежно від статі

Як бачимо з рис. 1, психологічна готовність керівників-жінок вища ніж у чоловіків ( $p < 0,05$ ). Це, на нашу думку, відбувається за рахунок того, що, за нашими даними, у жінок-управлінців порівняно із чоловіками більш виражена активно-позитивна установка щодо інших людей, що також позитивно відображається на психологічній готовності [6].

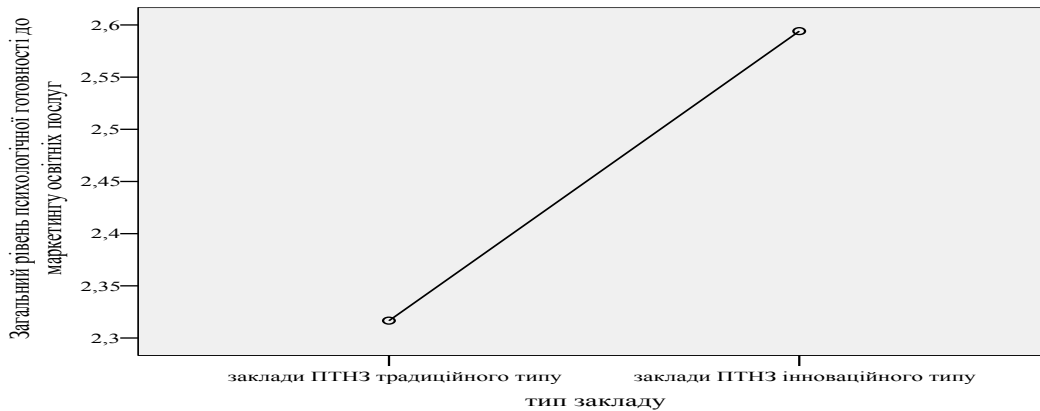
Крім того, виявлено особливості психологічної готовності керівників до маркетингу освітніх послуг залежно від їхнього віку (рис. 2).



*Рис. 2 Особливості психологічної готовності керівників відповідно до їхнього віку до маркетингу освітніх послуг*

Як видно з рис. 2, в управлінців старшого віку психологічна готовність значно менша ( $p < 0,05$ ). Це пов'язано з тим, що за нашими даними керівники, які старші за віком, характеризуються нижчими показниками соціальної креативності порівняно із молодшими за віком (на рівні тенденції,  $p = 0,1$ ) [5]. Управлінці молодшого віку більш гнучкі до сприйняття, переробки інформації щодо маркетингу освітніх послуг, вони краще діють в умовах неповної інформації, а також проявляють схильність до нового, невідомого та ін.

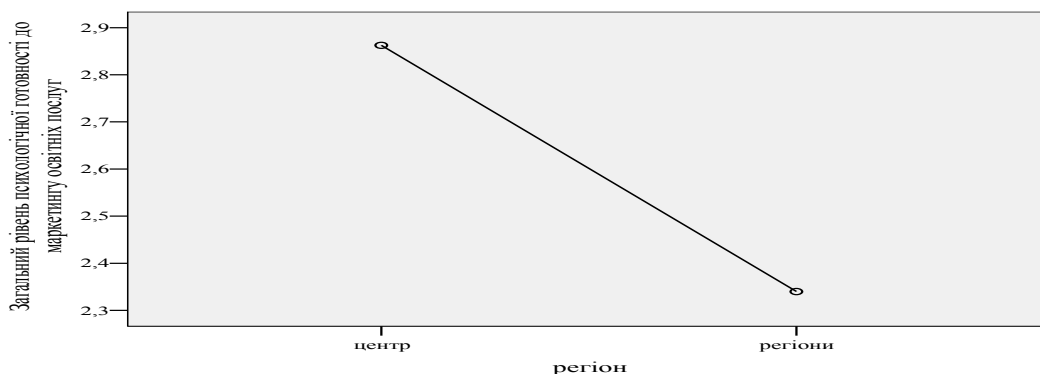
Також визначено особливості психологічної готовності залежно від типу закладу та місця його розташування (рис. 3; 4).



*Рис. 3 Особливості психологічної готовності керівників до маркетингу освітніх послуг залежно від типу закладу*

Як бачимо із рис.3, рівень психологічної готовності до маркетингу освітніх послуг нижче, як і передбачалося, в закладах професійно-технічної освіти традиційного типу. Управлінці закладами професійно-технічної освіти інноваційного типу більш гнучкі, обізнані щодо нових форм роботи. До того ж в них кращі ніж у керівників, які очолюють традиційні заклади професійної (професійно-технічної освіти) показники особистісних якостей, важливих для здійснення маркетингу освітніх послуг, зокрема, рівень соціальної креативності ( $p < 0,01$ ) [5].

Також констатовано статистично значущі відмінності в рівнях особистісної готовності управлінців залежно від регіону розташування закладу освіти, яким вони керують (рис. 4).



*Рис. 4 Особливості психологічної готовності керівників до маркетингу освітніх послуг залежно від регіону розташування закладу професійно-технічної освіти*

З рис. 4 видно, що в закладах професійно-технічної освіти, які розташовані в центрі, рівень психологічної готовності їх керівників до маркетингу освітніх послуг вище, ніж у тих, які розташовані в інших регіонах ( $p < 0,05$ ).

Що ж до стажу професійної діяльності управлінців та місця проживання управлінців (місто, село), то статистично значущих відмінностей у показниках психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти встановлено не було.

Відповідно, актуальним уявляється сприяння розвитку психологічної готовності керівників професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг, яке можна забезпечити в процесі спеціально організованого психологічного навчання управлінців в умовах післядипломної освіти.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

1. За результатами емпіричного дослідження виявлено недостатній рівень як складових психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг, так і рівень їхньої готовності в цілому. Найменш розвиненими виявилися мотиваційна і операційна складові готовності. Щодо когнітивної складової (обізнаність щодо сутності, етапів, напрямів маркетингу освітніх послуг) встановлено, що переважна кількість досліджуваних керівників характеризуються середнім рівнем її розвитку. Показано, що дещо більш розвинутою порівняно з іншими виявилася особистісна складова готовності, що може скласти психологічний ресурс розвитку такої готовності в управлінців.

2. Існують статистично значущі відмінності у рівнях психологічної готовності управлінців залежно від статі, віку, типу закладу, а також регіону розташування (центр, регіони) закладу освіти, яким вони керують.

3. Доцільним уявляється сприяння розвитку психологічної готовності керівників професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг в умовах післядипломної освіти.

**Перспективи подальших досліджень.** У перспективі – теоретичне обґрунтування, розробка й апробація в умовах післядипломної педагогічної освіти програми розвитку психологічної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] О. І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ, Україна: Наук. світ, 2008, 318 с.



- [2] О. І. Бондарчук, С. В. Казакова, «Проблеми психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг» *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*; Ред. кол.: С. Д. Максименко (гол. ред.) [та ін.]. Київ, Україна, т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія; С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Ред., вип. 41, с. 70–75, 2014.
- [3] А. В. Бояринцева, «Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя», дис. канд. наук. Москва, Россия, 1995, 249 с.
- [4] С. В. Казакова, «Типи установки керівників закладів професійно-технічної освіти щодо інших людей як показник їх особистісної готовності до маркетингу освітніх послуг», *Дев'ять Сіверянські соціально-психологічні читання: на Четвертій Міжнар. наук.-практ. конф.* Чернігів, Україна: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2018, с. 34.
- [5] С. В. Казакова, «Психологічні особливості соціальної креативності керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти», *на Четвертій Міжнар. наук.-практ. конф.; Вісник полько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики ім. Яна Коменського*. Умань, Україна, 2018, с. 63–66.
- [6] С. В. Казакова, «Особливості особистісної готовності керівників закладів професійно-технічної освіти до маркетингу освітніх послуг», *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць*. Сєверодонецьк, Україна, т. 3, № 3(47), с. 65–73, 2018.
- [7] Л. М. Карамушка, *Психологія освітнього менеджменту*. Київ, Україна: Либідь, 2004, 424 с.
- [8] С. М. Каліщук, «Методика Фреда Е. Фідлера та вірогідність зміни установки особистості щодо інших», *Вісник Харківського нац. пед. ун-та ім. Г. С. Сковороди «Психологія»*, № 48, с. 112–122, 2014.
- [9] Е. Б. Карпов, «Психология продвижения образовательных услуг в системе открытого образования», дис. д-ра наук; Москов. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. Москва, Россия, 2004, 503 с.
- [10] О. Креденцер, «Інноваційність як важлива психологічна характеристика підприємницької поведінки менеджерів освітніх організацій у контексті організаційного розвитку», *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, Україна, т. 1, ч. 27, с. 70–78, 2010.
- [11] Ю. Ф. Пачковський, *Психологія підприємництва*. Львів, Україна: ПТВФ «Афіша», 2001, 275 с.
- [12] *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности*; Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова, Ред. СПб., Россия: Речь, 2001, 448 с.

- [13] *Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін* / О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, А. С. Москальова, О. О. Нежинська, Н. І. Пінчук, Г. В. Соломіна, О. В. Толков, О. А. Філь; О. І. Бондарчук, Ред. Київ, Україна, 2014, 194 с. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>
- [14] М. В. Фадеева, «Психологічна підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації», автореф. дис. канд. наук; ДВНЗ «Університет менедж. освіти». Київ, Україна, 2010, 20 с.
- [15] Н. П. Фетискин, В. В. Козлов и Г. М. Мануйлов, *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, Россия: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005, 490 с.
- [16] І. М. Чорна, М. М. Чорний, «Психодіагностика рівня розвитку підприємницьких здібностей у студентської молоді», *Науковий часопис Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, вип. 3(48), с. 188–194, 2015.
- [17] M. Sherer, J. E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs, R. Rogers, «The self-efficacy scale: construction and validation», *Psychological reports*, vol. 51, p. 663–671, 1982.

## FEATURES OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION BODIES OF LEADERS TO MARKETING EDUCATIONAL SERVICES

**Svetlana Kazakova,**

Senior teacher Central Institute of Postgraduate Education

Department of Management Psychology

«University of Educational Management»,

Kyiv, Ukraine.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2776-3927>

[s13\\_kazakova@ukr.net](mailto:s13_kazakova@ukr.net)

**Abstract.** The article presents the results of the empirical study of the peculiarities of the psychological readiness of the heads of institutions of vocational education to the marketing of educational services. The data on the distribution of investigated managers on the levels of components (motivational, cognitive, operational, personal) of readiness for marketing of educational services are given. The general level of managers' readiness as a whole and depending on gender, age, type of institution of education (innovative or traditional) and its location (center, regions) are determined and described. Insufficient level of psychological readiness of managers for the marketing of educational services is established. The least developed was the motivational component of readiness, and the operational component is also

underdeveloped. As for the cognitive component (proficiency in the nature, stages, areas of marketing of educational services), it was found that the overwhelming number of managers surveyed is characterized by an average readiness.

Somewhat more advanced in comparison with the other is personal component.

There are statistically significant differences in levels of psychological readiness of managers depending on gender, age, type of institution, as well as the location of the educational institution they manage.

The absence of statistically significant differences in the psychological readiness of managers depending on the seniority of the professional activity of the managers and the location of the institution (centre, regions) of the educational establishment is stated.

The expediency of promoting the development of the psychological readiness of the leaders of vocational education to the marketing of educational services in the conditions of postgraduate education is shown.

**Keywords:** head of the institution of vocational education; marketing of educational services; psychological readiness; motivational component; cognitive component; operational component; personal component; certification training.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К МАРКЕТИНГУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

**Казакова Светлана Владимировна,**  
старший преподаватель кафедры психологии управления  
Центрального института последипломного образования  
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,  
Киев, Украина.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2776-3927>  
[s13\\_kazakova@ukr.net](mailto:s13_kazakova@ukr.net)

**Аннотация.** В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей психологической готовности руководителей учреждений профессионально-технического образования к маркетингу образовательных услуг. Представлены данные о распределении исследуемых управленцев по уровням составляющих (мотивационной, когнитивной, операционной, личностной) психологической готовности к маркетингу образовательных услуг. Исследованы и охарактеризованы уровни развития составляющих и общий уровень психологической готовности руководителей в целом и в зависимости от пола, возраста,

типа учебного заведения (инновационного или традиционного), региона и места его расположения (город, село). Установлено недостаточный уровень как составляющих психологической готовности управленцев к маркетингу образовательных услуг, так и уровень их готовности в целом. Наименее развитыми оказались мотивационная и операционная составляющие готовности. По когнитивной составляющей (осведомленность о сущности этапов, направлений маркетинга образовательных услуг) установлено, что подавляющее количество исследуемых руководителей характеризуются средним уровнем ее развития. Показано, что несколько более развитой по сравнению с другими оказалась личностная составляющая готовности, что может составить психологический ресурс развития такой готовности у управленцев. По результатам дисперсионного анализа определены статистически значимые различия в уровнях психологической готовности руководителей учреждений профессионально-технического образования в зависимости от пола, возраста, типа заведения, а также региона расположения учебного заведения, которым они управляют. Констатируется отсутствие статистически значимых различий в психологической готовности управленцев в зависимости от стажа профессиональной деятельности управленцев и места расположения (центр, регионы) учреждения образования.

Показана целесообразность содействия развитию психологической готовности руководителей профессионально-технического образования в маркетинге образовательных услуг в условиях последипломного образования.

**Ключевые слова:** руководитель учреждения профессионально-технического образования; маркетинг образовательных услуг; психологическая готовность; мотивационная составляющая; когнитивная составляющая; операционная составляющая; личностная составляющая; повышение квалификации.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. I. Bondarchuk, *Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti*. Kyiv, Ukraina: Nauk. svit, 2008, 318 s.
- [2] O. I. Bondarchuk, S. V. Kazakova, «Problemy psykholohichnoi hotovnosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv do marketynhu osvitnikh posluh» Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy; Red. kol.: S. D. Maksymenko (hol. red.) [ta in.]. Kyiv, Ukraina, t. 1: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia; S. D. Maksymenka,

- L. M. Karamushky, Red., vyp. 41, s. 70–75, 2014.
- [3] A. V. Boyarinceva, «Motivacionno-kognitivnye harakteristiki lichnosti molodogo predprinimatelya», dis. kand. nauk. Moskva, Rossiya, 1995, 249 s.
- [4] S. V. Kazakova, «Typy ustanovky kerivnykiv zakladiv profesiino-tekhnichnoi osvity shchodo inshykh liudei yak pokaznyk yikh osobystisnoi hotovnosti do marketynhu osvitnikh posluh», Devyati Siverianski sotsialno-psykholohichni chytannia: na Chetvertii Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Chernihiv, Ukraina: ChNPU im. T. H. Shevchenka, 2018, s. 34.
- [5] S. V. Kazakova, «Psykholohichni osoblyvosti sotsialnoi kreatyvnosti kerivnykiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity», na Chetvertii Mizhnar. nauk.-prakt. konf.; Visnyk polko-ukrainskoi naukovo-doslidnytskoi laboratorii psykhydyaktyky im. Yana Komenskoho. Uman, Ukraina, 2018, s. 63–66.
- [6] S. V. Kazakova, «Osoblyvosti osobystisnoi hotovnosti kerivnykiv zakladiv profesiino-tekhnichnoi osvity do marketynhu osvitnikh posluh», Teoretychni i prykladni problemy psykholohii: zb. nauk. prats. Sievierodonetsk, Ukraina, t. 3, № 3(47), s. 65–73, 2018.
- [7] L. M. Karamushka, Psykholohiia osvitnoho menedzhmentu. Kyiv, Ukraina: Lybid, 2004, 424 s.
- [8] S. M. Kalishchuk, «Metodyka Freda E. Fidera ta virohidnist zminy ustanovky osobystosti shchodo inshykh», Visnyk Kharkivskoho nats. ped. un-ta im. H. S. Skovorody «Psykhologhyia», № 48, s. 112–122, 2014.
- [9] E. B. Karpov, «Psihologiya prodvizheniya obrazovatel'nyh uslug v sisteme otkrytogo obrazovaniya», dis. d-ra nauk; Moskov. gos. otkrytyj ped. un-t im. M. A. SHolohova. Moskva, Rossiya, 2004, 503 s.
- [10] O. Kredentser, «Innovatsiinist yak vazhlyva psykholohichna kharakterystyka pidpriemnytskoi povedinky menedzheriv osvitnikh orhanizatsii u konteksti orhanizatsiinoho rozvytku», Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv, Ukraina, t. 1, ch. 27, s. 70–78, 2010.
- [11] Yu. F. Pachkovskiy, Psykholohiia pidpriemnytstva. Lviv, Ukraina: PTVF«Afisha», 2001, 275 s.
- [12] Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj deyatel'nosti; G. S. Nikiforova, M. A. Dmitrievoy, V. M. Snetkova, Red. SPb., Rossiya: Rech', 2001, 448 s.
- [13] Psykholohichna pidhotovka kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii do diialnosti v umovakh zmin / O. I. Bondarchuk, L. M. Karamushka, A. S. Moskalova, O. O. Nezhynska, N. I. Pinchuk, H. V. Solomina, O. V. Tolkov, O. A. Fil; O. I. Bondarchuk, Red. Kyiv, Ukraina, 2014, 194 s. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>
- [14] M. V. Fadeieva, «Psykhologichna pidhotovka kerivnykiv zahalnoosvitnikh

navchalnykh zakladiv do formuvannya pozytyvnoho imidzhu osvitnoi orhanizatsii», avtoref. dys. kand. nauk; DVNZ «Universytet menedzh. osvity». Kyiv, Ukraina, 2010, 20 s.

- [15] N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov, Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. Moskva, Rossiya: Izd-vo In-ta psihoterapii, 2005, 490 s.
- [16] M. Chorna, M. M. Chorny, «Psykhodiahnostyka rivnia rozvytku pidpriemnytskykh zdibnostei u studentskoi molodi», Naukovyi chasopys Natsionalnoho ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Serii 12: Psykholohichni nauky, vyp. 3(48), s. 188–194, 2015.
- [17] M. Sherer, J. E. Maddux, B. Mercandante, S. Prentice-Dunn, B. Jacobs, R. Rogers, «The self-efficacy scale: construction and validation», Psychological reports, vol. 51, p. 663–671, 1982.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-78-97](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-78-97)

УДК 165.0:37.06:159.9

**Колосов Андрій Борисович,**

кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач лабораторією поточного  
та оперативного контролю  
підготовки національних команд  
Державного науково-дослідного інституту  
фізичної культури і спорту,  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0050-6960>  
*andriy\_kolosov@i.ua*

**Воляннюк Наталія Юріївна,**

доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
«КПІ імені Ігоря Сікорського»,  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6945-5984>  
*n.volianiuk1@gmail.com*

**Ложкін Георгій Володимирович,**

доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри психології і педагогіки  
Національного технічного університету України  
«КПІ імені Ігоря Сікорського»,  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6705-9344>  
*lozhkin35@gmail.com*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ НЕГРАМОТНОСТІ СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Анотація.** Проблематика масштабних небажаних впливів на психіку суб'єкта педагогічної діяльності зумовлена ускладненням тканини соціального життя, інформатизацією та розвитком високих технологій. Сучасне освітнє середовище вимагає від педагога прояву мобільності, оперативності, гнучкості, креативності. Разом з тим обмеженість психічних ресурсів людини змушує її адаптацію в нове соціальне й освітнє середовище, і, передусім, це проявляється у функціональній неграмотності.

З'ясовано, що функціональна неграмотність викладача або вчителя не має нічого спільного зі звичайною неграмотністю, коли людина не вміє читати, писати або рахувати. Функціональна неграмотність педагога це процес і разом з тим результат як внутрішнього, так зовнішнього,

суперечливого за характером впливу. Вона виявляється в зміні параметрів, характеристик суб'єкта педагогічної діяльності, що в підсумку викликає зміну його функціонування. Функціональна неграмотність педагога виступає інтегративним, відстроченим за часом виникнення результатом дії багатьох різнорівневих, різноманітних систем, їх суперечностей та неузгодженостей.

До основних ознак функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності слід віднести: канонізацію та універсалізацію власного досвіду; формалізм інноваційної діяльності; уникнення складних завдань і нових технологій; повчальну манеру спілкування; категоричність суджень; яскраво виявлений егоцентризм; агресивне ставлення до осіб, які ініціюють зміни та ін.

На підставі теоретичного аналізу й узагальнення досвіду виокремлено психологічні детермінанти, що зумовлюють прояв функціональної неграмотності. За найбільш значущі розглянуто такі особистісні прояви, як: консерватизм, ригідність, догматизм, конформізм, стереотипність мислення, фіксована самооцінка, відсутність мотивації та фрустрація. Ці бар'єри можуть блокувати готовність суб'єкта педагогічної діяльності до перегляду поглядів, стати причиною консервації досвіду, який веде до деформації особистості і функціональної неграмотності.

Успішність подолання функціональної неграмотності залежить від психологічної готовності (наявності установки) на досягнення результату і здатності до реалізації педагогічних дій у нових умовах. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглядання проблеми. Подальшого вивчення потребують питання щодо теоретичного осмислення й експериментального обґрунтування свідомих та несвідомих механізмів запобігання функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** функціональна неграмотність; суб'єкт педагогічної діяльності; психологічний бар'єр; консерватизм; ригідність; догматизм; конформізм; фрустрація.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Динаміка тих глобальних процесів, що відбуваються у сучасному освітянському просторі, висуває до особистості та діяльності педагога підвищені вимоги. Як суб'єкт педагогічного процесу він повинен мати власну концепцію розвитку, відрізнитися системним баченням, уміти співвідносити свій досвід з науковими знаннями, мати розвинену потребу в творчості й опануванні нового. Сучасний педагог не лише набув нових можливостей вибору, новий рівень самосвідомості, втім завдання, що



постали нині перед суспільством, вимагають від нього подальшого розвитку в площині самовизначення, самопізнання та самореалізації.

В останні десятиліття спостерігається сплеск інтересу науковців [4], [7], [13], [16] до особистості педагога як відкритої психологічної системи, здатної до саморозвитку та самореалізації в різноманітних умовах. У відповідності із компонентами педагогічної системи виокремлюють стрижневі структурні елементи педагогічної діяльності: діагностичний (оцінювальна практика); проєктивний (мета); конструктивний (зміст); комунікативний (спілкування); організаційний (процес і форми); результативний. Інакше кажучи, педагог у своїй професійній діяльності ставить цілі на діагностичній основі, розробляє зміст, добирає засоби, організує процес навчання і виховання, взаємодію його учасників, здійснює перспективну, ретроспективну та актуальну рефлексію. Центральним, стрижневим утворенням педагогічної діяльності, що обумовлює і процес, і результат, є система дій суб'єкта.

Оскільки педагог не лише суб'єкт міжособистісної взаємодії з учнями, а й організатор такої взаємодії, який визначає його мету, зміст і форми, з'явилася можливість розглядати педагогічну діяльність з позиції теорії управління. Так, В. Олійник розглядає педагогічну діяльність педагога як менеджерську, тобто управлінську, з погляду системно-діяльнісного підходу [13], де управління освітнім процесом є специфічним видом інтелектуальної діяльності, що реалізується через уміння суб'єкта управління (вчителя) впливати на керовані суб'єкти (учнів) завдяки плануванню, організації та контролю їхньої навчальної діяльності, а отже досягати реальних і соціально значущих освітніх завдань.

Більшість дослідників [1], [8], [16], [18] одностайно зазначають, що ефективним механізмом пристосування педагога до об'єктивних вимог професії є стиль педагогічної діяльності. Він репрезентує собою сукупність загальних та індивідуальних способів роботи, що дають змогу суб'єкту максимально використовувати свої сильні якості й компенсувати недоліки. Аналіз літератури й узагальнення досвіду свідчить, що в педагогічній професії існує велика кількість індивідуальних стилів, які обумовлюють успіх в навчанні й вихованні учнів і студентів.

На різних етапах професійного становлення педагог, як суб'єкт педагогічної діяльності, неодноразово опиняється в кризових ситуаціях, основу яких складають не лише психофізіологічні сенситивні періоди, вікові нормативні кризи, соціальні переходи, а й значущі події, що вимагають вибору нової траєкторії професійного та життєвого шляху. Акумуляуючи наявні в літературі уявлення про кризу і модифікуючи їх у контексті педагогічної діяльності, під професійною кризою розуміється психічний стан суб'єкта, насичений внутрішніми переживаннями неможливості реалізації професійних планів, які виникають під час блокування цілеспрямованої діяльності

об'єктивними і суб'єктивними факторами [2]. З погляду психологічної оцінки кожна криза містить як позитивний, так і негативний компоненти. Ця дійсність і віддзеркалює природу кризи, у якій, з одного боку, фігурує ризик деструктивного розвитку особистості, що призводить до руйнування, деформації її особистісних якостей. З іншого боку – існує можливість позитивних змін, що несуть у собі відновлення внутрішнього світу людини, переосмислення, переоцінку своїх життєвих принципів, прийняття нового образу «Я». Педагог, котрий успішно переборов кризові моменти професійного життя, здобуває досвід, впевненість у своїх силах і можливість у майбутньому справитися з різноманітними ситуаціями. В іншому випадку, криза може викликати складні зворотні деструктивні впливи, що ведуть до регресії особистісного потенціалу. Обмеженість психічних ресурсів педагога звужує його адаптацію в новий професійний та соціальний простір.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фахівці різних країн інтерпретують це складне та багатогранне явище по-різному. За визначенням ЮНЕСКО, термін «функціональна неграмотність» можна застосувати до будь-якої особи, яка здебільшого втратила навички читання та письма і не здатна до сприйняття короткого і нескладного тексту, що стосується повсякденного життя [10, с. 17]. Терміни, які при цьому вживаються, також є різними: це і «*functional illiteracy*» («функціональна неграмотність»), і «*secondary illiteracy*» («вторинна неграмотність»), і «*semiliterate*» («напівписьменні»), а також «*dyslectic*», «*dyslexic*» («не володіють словником, з поганою лексикою») та ін.

Причину функціональної неграмотності можна пояснити тим, що, з одного боку, інформаційні потоки зростають, з іншого – сприйняття і мислення не в змозі з ними впоратися, обробити належним чином отримані повідомлення. Це добре для реклами і пропаганди, але погано для навчання людини та її орієнтації в соціальному просторі. Функціонально неграмотній людині важко бути покупцем, обирати необхідний товар, не просто бути пацієнтом – складно оцінити побічні ефекти того чи іншого лікарського препарату, проблемно бути мандрівником – планувати витрати, розбиратися в дорожніх знаках і покажчиках. І, нарешті, в побуті – оплатити численні рахунки, заповнити банківські документи, оформляти поштові перекази тощо. У доповіді «Нація в небезпеці» наводяться такі цифри: близько 23 млн дорослих американців є функціонально неграмотними, їм важко впоратися з найпростішими завданнями щоденного читання. Згідно з американськими даними, функціональна неграмотність серед молоді може досягати 40,0%; у багатьох із них не сформовані інтелектуальні навички, у значної кількості відсутня спроможність до узагальнень та висновків, які необхідно зробити із тексту, лише 20% можуть написати твір з переконливою аргументацією [20].

Беззаперечно, що функціональна неграмотність викладача або вчителя не має нічого спільного зі звичайною неграмотністю, коли людина не вміє

читати, писати або рахувати. Функціональна неграмотність педагога – це процес і разом з тим результат як внутрішнього, так і зовнішнього, суперечливого за характером впливу. Вона виявляється в зміні параметрів, характеристик суб'єкта педагогічної діяльності, що в підсумку викликає зміну його функціонування.

На думку низки дослідників [15], [19], ця проблема є надскладною через те, що має латентний характер. Суб'єкт педагогічної діяльності зазвичай прагне приховати своє невміння або незнання, недостатній рівень поінформованості, обмеженість знань у професійній сфері, неусвідомлена некомпетентність, які заважають успішно функціонувати в сучасному інформаційному суспільстві. Функціональна неграмотність вчителя не є «річчю в собі», вона неминуче проявляється в різних сферах активності особистості, що в сукупності складають спосіб життя.

До основних ознак функціональної неграмотності вчителя слід віднести: канонізацію та універсалізацію власного досвіду; формалізм інноваційної діяльності; уникнення складних завдань і нових технологій; повчальна манера спілкування; категоричність суджень; яскраво виявлений егоцентризм; агресивне ставлення до осіб, які ініціюють зміни.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Метою** статті є виявлення та упорядкування психологічних детермінант функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності.

Відповідно до зазначеної мети, у статті поставлено такі **завдання**:

1. Розкрити суть та охарактеризувати взаємодію та взаємовплив соціально-психологічних феноменів, що обумовлюють зміст функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності.
2. Виявити й обґрунтувати психологічні детермінанти функціональної неграмотності педагога.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Виявлення й упорядкування детермінант функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності є складним, але надзвичайно важливим завданням. Адже наукове вивчення будь-якого явища починається з опису його конкретних проявів і узагальнення таких даних, тобто з класифікації. Необхідність класифікації досліджуваного явища – це свого роду упорядкування різноманітних фактів його прояву, на основі якого стає можливим виділення загальних положень його існування – структури, функцій, компонентного складу. Таке упорядкування створює умови для подальшого планомірного аналізу, оскільки елементи класифікації одночасно

виступають одиницями дослідження. Упорядкування є різновидом системного підходу і може розглядатися під різними кутами зору. По-перше, це система підмножин, що використовуються для характеристики сукупності явищ, понять, однорідних у певному відношенні. По-друге, операція побудови такої системи, що базується на деяких правилах та критеріях. По-третє, це процедура розподілу досліджуваних ознак, явищ за підмножинами цієї системи. У логіко-математичному аспекті підмножини класифікації повинні доповнювати одна одну і водночас взаємно не перетинатися. У соціальних і поведінкових науках реальна складність досліджуваних об'єктів, багаторазовість їх опосередкування, неоднозначність проявів такі, що не завжди дають змогу досягти «чистих» множин і підмножин, послідовно витримати вихідні критерії упорядкування. Повною мірою це стосується і проблеми класифікації детермінант функціональної неграмотності педагога.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У процесі теоретичного вивчення проблеми й емпіричного дослідження застосовувалися як загальнонаукові, так і спеціальні дослідницькі методи: а) теоретичні: ретроспективний аналіз і синтез педагогічних та психологічних теорій, узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду, класифікація, структурно-функціональне моделювання; б) емпіричні: спостереження, анкетування, контент-аналіз.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

У контексті цього дослідження функціональна неграмотність педагога розглядається як інтегративний, відстрочений за часом виникнення результат дії багатьох різнорівневих, різноманітних систем, їх суперечностей та неузгодженостей. Функціональна неграмотність виявляється в зміні параметрів, характеристик суб'єкта педагогічної діяльності, що в підсумку викликає зміну його функціонування.

Найпростішим підходом до упорядкування детермінант функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності є такий, що спирається на принцип дихотомії. Згідно з ним, всі чинники розподіляються на дві групи, які називають по-різному: об'єктивні та суб'єктивні, зовнішні й внутрішні, потенційні та реальні.

Сукупність детермінант функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності можна класифікувати у такий спосіб: 1) соціально-економічні (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікація педагогічної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати праці в певній галузі); 2) соціально-психологічні (бажання працювати в школі або ЗВО; ставлення педагога до

взаємостосунків у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу; задоволеність життєдіяльністю колективу тощо); 3) індивідуально-психологічні (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо); 4) соціально-демографічні та професійні (вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо).

Найбільший інтерес у контексті дослідження набувають психологічні бар'єри, які виступають найбільш значущими детермінантами, що зумовлюють прояв функціональної неграмотності у суб'єкта педагогічної діяльності [3].

Психологічний бар'єр (від франц. *barriere* – перешкода, перепона) – це специфічні психологічні стани особистості, які не дозволяють їй зайняти активну позицію і реалізувати той чи інший вид діяльності і спілкування. Ці психічні стани, зазвичай, пов'язані з неадекватно гострими негативними переживаннями з приводу конкретних проблем і життєвих ситуацій. Психологічні бар'єри супроводжуються почуттям невдоволеності, неприйняття, невинуватим заниженими самооцінкою і рівнем домагань, що нерідко призводить до внутрішньо-особистісних конфліктів, патологічних страхів, сорому, тривоги і почуття необґрунтованої провини [1]. Психологічний бар'єр – це суб'єктивоване заломлення проблемної ситуації з погляду її потенційної загрози як синдрому страху перед непередбаченим результатом своїх дій (в новій ситуації). Наявність лише двох умов забезпечують виникнення будь-якого психологічного бар'єру: несприятлива зовнішня ситуація та внутрішня готовність суб'єкта до формування бар'єру. При цьому важливо відзначити, що дія раніше сформованих бар'єрів вже не вимагає обов'язкової наявності несприятливої ситуації: вони можуть рівномірно проявлятися як в несприятливій, так і цілком благополучній ситуації. З цим пов'язана більшість проблем їх практичного подолання: дуже часто створення навіть найкомфортніших умов для діяльності не дає змоги долати їх внутрішню установку на неуспіх, яка склалася раніше.

Параметри психологічного бар'єру (характер і форми опору) постійно змінюються на різних етапах становлення суб'єкта педагогічної діяльності. Проблема професійного ставлення педагога до змін включає в себе адаптацію до роботи в нових умовах, пов'язаних зі змістом самої діяльності, а також сприйняттям нововведень. Водночас однією з найпоширеніших реакцій на інновації є опір. Пояснюється це тим, що кожне нововведення вимагає додаткових витрат часу, внутрішніх психічних ресурсів на переучування, пристосування, а сама перебудова пов'язана з витратами психологічного змісту (руйнування стереотипів). Нерідко нововведення руйнують усталений спосіб життя, звички людей, зумовлюючи неадекватні реакції [9].

Це можна пояснити тим, що згідно з генетичною програмою нейрональні мережі формують функціональні системи, відповідальні за дозрівання і реалізацію конкретних неврологічних функцій. Розвиток функціональних систем проходить кілька послідовних стадій: надмірне залучення нейронів і міжнейрональних зв'язків, як всередині системи, так і зовнішніх інформаційних надходжень до неї; поступовий відбір найефективніших нейронів і міжнейрональних контактів із мінімізацією енергетичних витрат усередині системи і вивільненням в резерв менш ефективних нервових клітин; поступове обмеження, мінімізація зовнішніх зв'язків функціональної системи. У результаті перебудова завершується, і функціональна система стає закритою, і на цьому етапі онтогенезу – відносно стабілізованою. Зовнішні фактори (середовища) запускають новий виток розвитку нервової системи і одночасно «дають сигнал до редукції старих навичок і автоматизмів – своєрідний ефект «обнуління»: новий етап розвитку повинен початися ніби з нуля, з відмови від колишнього етапу [17]. Ця цитата відображає сучасний погляд на розвиток психоневрологічних функцій – руху, сприйняття, інтелекту, мови, комунікації.

Професійна діяльність педагога насичена різноманітними ситуаціями, що викликають труднощі і дискомфорт. За енергозберезувальним принципом особистість відмовляється від тих ситуації, які вважає важкими, некомфортними, пов'язаними зі значними зусиллями. Оскільки професійні ситуації завжди наповнені особистісним змістом, то закріплюється перевага одних і ігнорування інших. У процесі опанування педагогічної діяльності відбувається змістовне накопичення професійного досвіду. Однак, досвід може стати перешкодою (бар'єром). За даними С. Редліха, що отримані на прикладі вчителів фізико-математичного профілю, спеціаліст, який починає працювати, досягає під час соціально-професійної адаптації рівня середнього вчителя приблизно за три роки. В подальшому інтенсивність професійного розвитку вчителів, як правило, різко знижується [16]. З огляду на викладене, доцільно звернутися до результатів анкетування, у якому досліджуваними виступали вчителі математики. Серед причин, що зашкоджують їхній успішній праці, 85% опитуваних вказали на небажання учнів вчитися. Жоден не звернув увагу на можливість перегляду власної методики викладання і методах розв'язання задач, рефлексивного аналізу допущених дидактичних огріхів, помилок, на те, що сформувати інтерес до свого предмета має, насамперед, вчитель.

Беззаперечним є той факт, що всі психічні явища слід розглядати крізь призму їх дихотомічного, полярного характеру. Полярність (від грец. *Πόλος* – полюс) – відношення, що виражає попарну протилежність певних сторін об'єкта (ознак, властивостей, тенденцій розвитку), які називаються полюсами. Полюси за своєю суттю є протилежними, одночасно не можуть існувати одне

без одного, не порушуючи єдності, цілісності речі або явища (інтроверсія – екстраверсія; активність – пасивність; гнучкість – ригідність та ін.).

Слід звернути увагу, що коли йдеться про психологічні бар'єри, то тут доречніше говорити не про функціональну неграмотність, а про її полярну властивість, а саме – про функціональну грамотність, яка забезпечує успішну соціальну і професійну адаптацію людини в інформаційному суспільстві.

Психологічними бар'єрами формування функціональної грамотності є такі особистісні прояви: консерватизм, ригідність, догматизм, конформізм, стереотипність мислення, фіксовану самооцінку, відсутність мотивації та фрустрацію.

Консерватизм мислення віддзеркалює нездатність суб'єкта педагогічної діяльності сприймати інформацію, котра суперечить його власним поглядам, уявленням, догмам. Педагог, якому притаманний консерватизм мислення, ігнорує нові педагогічні технології, якщо вони передбачають повну відмову від наявного досвіду, що робить збагачення досвіду ще більш складним [6]. Найчастіше це притаманно суб'єктам педагогічної діяльності на етапі вторинної професіоналізації, стаж роботи яких складає понад 15 років. Формується стійка прихильність до усього звичного, застарілого, виникає ворожість і протидія прогресу, упереджене ставлення до нововведень у педагогічній діяльності.

Стабільне функціонування педагога в соціумі спирається на критичне мислення, яке дає змогу виокремлювати завдання, які виконуються ним у процесі міжособистісної взаємодії. Критичне мислення – система суджень, що використовується вчителем для аналізу подій, формулювання обґрунтованих висновків і оцінок. Некритичне мислення спирається на догми. Для догматизму характерні відсутність сумнівів, консерватизм мислення, сліпа віра в авторитети і захист застарілих положень. Сумніви – обов'язкова частина інтелекту, що набувають розвитку в русі між протилежностями. Там, де є віра, є і сумніви. Априорі, існує необхідний рівень базових знань, який лежить в основі системи аргументованих суджень вчителя і стимулює «імунітет» недовіри до прочитаного. Джерело психологічного сумніву лежить в самому суб'єкті, у відсутності цілісності сприйняття світу і себе в цьому світі. Якщо чужа думка збіглася з власною – вона сприймається як своя. В іншому випадку відбувається інтелектуальне становлення різних поглядів. Уміння сумніватися закладає основи критичного ставлення до власних ідей і думок. Якщо таке ставлення не сформоване, то людина, зіткнувшись із суперечливою інформацією, намагатиметься опрацювати її, уникаючи критичного аналізу, розвиваючи тим самим упереджене мислення. Звідси виникає підвищений імунітет до аргументів, пов'язаних з необхідністю змінити погляд на нововведення, залишатися в рамках наявних догм, які цементують функціональну неграмотність [6].

Суб'єкт педагогічної діяльності, що догматично мислить, нездатний сприймати інформацію, яка суперечить власним догмам. У психології це явище пов'язують із низьким або недостатнім рівнем асиміляції та акомодатії. У процесі когнітивного розвитку особистості відбуваються зміни концептуальної схеми мислення, і наступна стадія (згідно з Ж. Піаже [14]) виникає із попередньої через асиміляцію нового досвіду або пристосування (акомодатії), що є необхідною умовою, якщо схема не може повною мірою задовільнити нові вимоги, а відтак потребує фундаментальних змін. Догматизм учителя проявляється у бездоказовості, категоричності, схематизації педагогічної діяльності. Система поглядів і навичок особистості закріпилася та не підлягає жодним трансформаціям. Догматизм суперечить творчості, спирається тільки на традиційні звичні знання і способи розумової діяльності, що не виходять за межі абсолютних аксіом, а також не враховує зміну умов застосування нових знань.

Ригідність репрезентує собою нездатність особистості змінити власний стиль педагогічної діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають її перебудови. Ригідність в когнітивній сфері (інтелектуальна ригідність) відображає порушення здатності сприймати іншу зовнішню оцінку, що обумовлює появу труднощів усвідомлення власних психологічних проблем, актуального стану, мотивів та потреб. Ригідність в емоційній сфері (емоційна ригідність) знижує можливість гнучкого вираження емоцій й зумовлює вияв неадекватних фіксованих емоційних реакцій. Ригідність в конативній сфері (поведінкова ригідність) приводить до функціонування досить обмеженої кількості стереотипів поведінки, до неадекватного застосування арсеналу поведінкових стратегій та відмови від розширення їх кількості за рахунок нових.

В роботі С. Лавриненко, яка виконана під керівництвом Н. Волянюк, отримані експериментальні дані, котрі вказують на те, що у вчителів ступінь прояву симптомокомплексу ригідності є високим, а отже, вони не здатні при об'єктивній необхідності змінити власну думку, ставлення або модус переживання. Для досліджуваних вчителів із високим рівнем симптомокомплексу ригідності (44,2%) властиві: схильність до стереотипів та фіксації на другорядному, дріб'язковість, педантизм, впертість, надсистемність, надійність та добросовісність. В педагогічній діяльності такі вчителі орієнтуються на приписи і правила. Отримані результати свідчать про відсутність у таких досліджуваних поведінкової гнучкості, пластичності, м'якості та поступливості, вони більш схильні до прояву широкого спектру фіксованих форм поведінки. Отримані дані засвідчують, що ригідність як стан (як реакція) поєднується з ригідністю як рисою характеру, а тому має тотальний характер прояву у педагогічній діяльності. Встановлено, що з віком у вчителів ригідність зростає. Ригідність мислення призводить до того, що нововведення, які йдуть у розріз з усталеними у людини уявленнями, не



приймається в розрахунок, ігноруються. Учитель перестає бути сприйнятливим до нового, втрачає здатність до творчості [11].

Низький рівень прояву або відсутність гнучкості мислення обумовлює неготовність до нових ідей, до постійної перебудови своєї моделі поведінки відповідно до умов, що постійно змінюються.

Над творчістю й активністю домінує конформізм, а прагнення бути схожим на інших, не відрізнятись від них у своїх судженнях і вчинках, призводить до професійної пасивності. Пасивність створює перешкоди на шляху інформаційної доступності й призводить до проблем довіри в діловому спілкуванні.

Професіоналізм має широкий спектр проявів, починаючи від дилетантства (тобто поверхневих професійних знань, умінь і навичок) і закінчуючи формуванням жорстких професійних стереотипів (тобто гіпертрофованим розвитком професіоналізму). Після певного періоду професійної діяльності багато педагогів починають усталено виявляти схильність стереотипно ставитися до подій, інтерпретувати їх за допомогою спрощених «трафаретів» [3]. Стереотипи як дії на основі минулого досвіду суб'єкта обмежують мислення і унеможливають вихід за межі звичного світосприйняття. Вони перешкоджають швидкості ухвалення рішень і їх реалізації, зумовлюють неадекватне реагування на неоднозначні ситуації і можуть блокувати варіативність поведінки. У тих випадках, коли педагог не здатний перебудувати своєї поведінки відповідно до умов, що змінюються, професіоналізм переростає у професійну деформацію особистості. Переважна більшість дослідників [6] вважають професійну деформацію реально наявною і подекуди неминучою даниною, котру «сплачує» людина за високий рівень домагань, пристрасне захоплення діяльністю, унilaterальний розвиток. Цей феномен починається з дисгармонізації і деформації системи відносин, пов'язаних з ними особистісних смислів суб'єкта, після чого цей процес поширюється на індивідуально-психічне здоров'я, трансформуючи риси характеру і порушуючи соціальну поведінку людини в цілому [5]. Безумовно, що комплексність проблеми тут представлена дуже схематично.

Страх вияву власної некомпетентності і неграмотності, особистісної неспроможності має раціональний і емоційний аспекти. Цікавим видаються міркування деяких дослідників [9], [12] про причини появи цього виду страху. Це і набутий вихований мізенеїзм – нехтування всього нового, який може бути посилений до рівня неофобії – страху перед всім новим, і прихильність до стереотипів, і низька здатність до імпровізацій, і нездатність до багаторівневої рефлексії і боязнь ризику і думка, що « будь-яка ініціатива може бути покараною». Неофобія, як і будь-яка інша фобія, є дезадаптувальним фактором, який заважає людині максимально розвиватися й повноцінно функціонувати в суспільстві. У результаті педагог не сприймає нововведень,

усвідомлюючи можливі загрози власній самооцінці. Відсутність мотивації досягнення (домінування мотивації за типом уникнення невдачі), у результаті чого він, усвідомлюючи можливі ризики, не приймає нововведення. Виникла внаслідок цього фрустрація засвідчує існування об'єктивно непереборних труднощів у виконанні значущих для людини завдань.

З огляду на змістовний сенс перерахованих бар'єрів можна припустити, що вони можуть бути пов'язані з когнітивними, емоційними, поведінковими (професійними) деформаціями особистості педагога, які засновані на тривалому впливові професії на психіку суб'єкта педагогічної праці. Дія вже згаданого вище енергозберезувального принципу життєдіяльності призводить до закріплення і розвитку тих властивостей особистості, які найчастіше актуалізуються у праці, а також сприяють згасанню тих, котрі не використовуються.

Зовнішніми бар'єрами, які перешкоджають формуванню функціональної грамотності, можуть бути: несприятлива психологічна атмосфера в соціально-професійному просторі; обмежена інформаційно-технічна база; невідповідність керівництва до нововведень; матеріальні та побутові умови; низька частка креативних колег у професійному оточенні. Ці бар'єри можуть блокувати готовність суб'єкта педагогічної діяльності до перегляду поглядів, стати причиною консервації досвіду, який веде до деформації особистості і функціональної неграмотності [15], [16].

Ставлення до психологічних бар'єрів, які мають різне походження і несхожі форми прояву у різних людей, пов'язують зі здатністю людини виходити за межі наявних можливостей з метою віднайти нові ресурси через комбінацію напрацьованих схем (прийомів) або звернення до нововведень.

Проте нововведення в професійному функціонуванні можуть супроводжуватися конфліктами на суб'єктивному рівні у формі опору змінам. Це змушує людину пристосовуватися до нового і вимагає відмовитись від звичного в умовах педагогічної праці. Конфлікти, які виникають, можуть мати тимчасовий або постійний характер. В іншому випадку, опір змінам може перерости у властивість особистості і стати серйозною психологічною перешкодою для формування функціональної грамотності й адаптації людини до нових умов, особливо, якщо інтереси індивіда і соціуму не збігаються. Якщо опір змінам закріплюється як риса характеру, людина стає функціонально неграмотною, вона є безсилою в ситуації, коли самостійно має ініціювати зміни. Функціональна неграмотність стає бар'єром для нововведень, як відображення загрози задоволення людиною своїх потреб у стабільності й впевненості в роботі.

Вирішальною під час аналізу походження бар'єрів на шляху функціональної грамотності є відповідь на запитання, що саме дає навчання людині: кваліфікацію, тобто закріплені набір готових знань, спеціально

відібраних кимось і нібито придатних на всі випадки життя, або метакваліфікацію – систему знань, що полегшує пошук і засвоєння нових знань. Метакваліфікація дає змогу не тільки віднайти потрібну інформацію і засвоїти її, навіть якщо вона лежить за межами особистого досвіду, а й подолати функціональну неграмотність.

Усі психологічні бар'єри – це лише форми прояву синдрому страху, який має дві сторони – «страх втрати старого» і «страх прийняття нового». Кожен тип бар'єру може бути описаний залежно від співвідношення процесів «творчості» і «руйнування». «Страх втрати старого» пов'язаний з бар'єрами ризику і помилкових установок; «страх прийняття нового» включає бар'єри чутливості до нового і особистої ініціативи, грамотності, але «творче руйнування» – це якість особистості, яка властива далеко не всім («руйнування» спрямовано на блокування «страху втрати старого», а «творчість» нейтралізує «страх прийняття нового»). Залежно від переважання «руйнування» або «творчості» методи впливу на бар'єри можуть бути антагоністичними (усунення бар'єрів, трансформація, гіперболізація, зняття помилкових установок) або неантагоністичними (нейтралізація, пристосування, раціоналізація, створення нових установок). Саме здатність до творчого руйнування може розглядатися провідною характеристикою, «родовою» ознакою функціонально грамотного учителя. «Творче руйнування» базується на споконвічно властивій людині потребі в оновленні, в усуненні завжди наявної розбіжності між бажаним і дійсним, через втілення в реальність бажаного.

Дослідники з великою тривогою відзначають зниження елемента «творчого руйнування» в благополучних суспільствах, що може призвести до зростання функціональної неграмотності.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Успішний розвиток функціональної грамотності залежить від подолання психологічних бар'єрів, які виглядають як реакції людини на об'єктивні труднощі (фінансові, правові, інформаційні, професійні та ін.). Мінімізація прояву функціональної неграмотності залежить від психологічної готовності (наявності установки) на досягнення результату і здатності до реалізації педагогічних дій у нових умовах, тобто стану найвищої варіативності й максимальної актуалізації творчих сил суб'єкта педагогічної діяльності.

**Перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглядової проблеми. Подальшого вивчення потребують питання щодо теоретичного осмислення й експериментального

обґрунтування свідомих та несвідомих механізмів запобігання функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Н. Ю. Волянчук, Г. В. Ложкин, «Психологический потенциал и барьеры инновационной активности субъекта научно-педагогической деятельности», *Наука і освіта: науково-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*, № 11, с. 17–24, 2016.
- [2] Н. Ю. Волянчук, «Варіабельність та неминучість криз професійного розвитку суб'єкта діяльності», *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: зб. наук. праць / за ред.: С. Б. Кузікової, І. М. Щербакової*. Суми, Україна: Вид-во Сумськ. ДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 316–320, 2016.
- [3] Ю. Ю. Гудименко, «Психологические барьеры к инновационной деятельности, как предпосылки формирования профессиональной деформации личности педагога», *Психология профессионала: личность, деятельность, организация*. Тверь, Россия: Твер. гос. ун-т, с. 60–71, 2014.
- [4] О. А. Дубасенюк, «Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів», *Креативна педагогіка*, № 4, с. 21–26, 2011.
- [5] Т. А. Жалагина, *Психологическое обеспечение преодоления профессиональной деформации личности преподавателя вуза*. Москва, Россия: ПЕРСЭ, 2003, 112 с.
- [6] И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, *Критическое мышление: технология развития*. СПб., Россия, 2003, 224 с.
- [7] І. А. Зязюн, *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ, Україна: МАУП, 2000, 312 с.
- [8] М. М. Кашапов, «Творческое профессиональное мышление как метапознавательная характеристика преподавателя», *Развитие психологии в системе комплексного человекознания*, ч. 2; А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ред. Москва, Россия: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2012, с. 506–510.
- [9] И. Костин, «Не бойтесь творческих интеллигентов. Что такое креативная экономика и чем она грозит Украине?», [Электронный ресурс], *Еженедельник*, № 27/28(779), 2000. Доступно: [http://www.2000.ua/modules/pages/files/27779-8--14-iyulja-2016-g\\_697404\\_1.pdf](http://www.2000.ua/modules/pages/files/27779-8--14-iyulja-2016-g_697404_1.pdf).
- [10] К. Куно, *Чтение во Франции*. Москва, Россия 1992, с. 17.

- [11] С. Л. Лавриненко, «Диференціально-психологічний аналіз професійної самосвідомості вчителів гімназії», *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 43–48, 2011(19).
- [12] Д. А. Леонтьев, А. Г. Смирнов, «Смысл и отчуждение как предикторы поведения в неструктурированной ситуации», *Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы*; В. А. Барабанщиков, Ред. Москва, Россия: Ин-т психологии РАН, 2010, с. 680–685.
- [13] В. В. Олійник, *Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти*. Київ, Україна: Міленіум, 2003, 594 с.
- [14] Ж. Пиаже, *Избранные психологические труды: психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология*. Москва, Россия: Международная академия, 1994, 680 с.
- [15] В. Равилов, «Функциональная неграмотность: причины и последствия», [Электронный ресурс], *Полезный интернет журнал*. Доступно: <https://good-tips.pro/index.php/publications/functional-illiteracy-causes-and-consequences> © Good-Tips.PRO
- [16] С. М. Редлих, «Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя», автореф. дис. д-ра наук; Ин-т общего среднего образования Российской академии образования. Москва, Россия, 1999, 42 с.
- [17] И. А. Скворцов, *Развитие нервной системы у детей*. Москва, Россия: Тривола, 2000, с. 6–7.
- [18] Г. Б. Степанова, Г. М. Зараковский, «Психологический потенциал: индивидуальный и популяционный», *Человек*, № 3, с. 50–59, 1998.
- [19] В. П. Чудинова, Функциональная неграмотность – проблема развитых стран. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://ecsocman.hse.ru/data/618/861/1216/018chudinova.pdf>
- [20] «A nation at risk. National Commission on excellence in education» / L. Cargan, J. M. Ballantineю *Reading in sociology*. Fourth edition. Wadsworth Publishing Company. Belmont, California. 1987, p. 179–191.

## PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FUNCTIONAL ILLITERACY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY SUBJECT

**Andriy Kolosov,**

Senior researcher, PhD State Scientific Institute  
of Physical Culture and Sport of Ukraine

Laboratory of current and operative control  
of National teams' performance Head of laboratory,  
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0050-6960>  
[andriy\\_kolosov@i.ua](mailto:andriy_kolosov@i.ua)

**Nataliia Volianiuk,**

Doctor of Psychology, professor,  
Head of the Department of Psychology and Pedagogy,  
National Technical University of Ukraine  
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,  
Kyiv, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6945-5984>  
[n.volianiuk1@gmail.com](mailto:n.volianiuk1@gmail.com)

**Georgiy Lozhkin,**

Doctor of Psychology, Professor  
Department Psychology and Pedagogy,  
National Technical University of Ukraine  
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,  
Kyiv, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6705-9344>  
[lozhkin35@gmail.com](mailto:lozhkin35@gmail.com)

**Abstract.** The problem of large-scale undesirable effects on the psyche of the subject of pedagogical activity is due to complications in social life, informatization and development of high technologies. The modern educational environment requires the teacher to demonstrate the mobility, efficiency, flexibility and creativity. However, limited human mental resources narrows its adaptation into a new social and educational environment, and above all, it manifests itself in functional illiteracy.

It has been discovered that functional illiteracy of a teacher has nothing to do with ordinary illiteracy, when a person can not read, write or count. The functional illiteracy of a teacher is a process and, at the same time, the result of both, internal and external, controversial in character of influence. It manifests itself in changing the parameters, characteristics of the subject of pedagogical activity, which ultimately causes a change in its functioning. The functional illiteracy of the teacher acts as an integrative, deferred by the time the result of the action of many multilevel, varied systems, their contradictions and inconsistencies.

The main features of the functional illiteracy of the subject of pedagogical activity are: canonization and universalization of their own experience; formalism of innovation activity; avoidance of complex tasks and new technologies; teaching style of communication; categorical judgments; self-centeredness is clearly revealed; aggressive attitude towards those who initiate change, etc.

On the basis of theoretical analysis and generalization of experience, psychological determinants that define the manifestation of functional illiteracy are discovered. The most significant aspects of such personality manifestations are: conservatism, rigidity, dogmatism, conformism,

stereotype way of thinking, fixed self-esteem, lack of motivation and last but not least frustration. These barriers can block the readiness of the subject of pedagogical activity to look at the views, to become the reason for the conservation of experience, which leads to personality deformation and functional illiteracy.

The success of overcoming functional illiteracy depends on the psychological readiness (presence of determinant) to achieve the result and the ability to implement pedagogical actions in the new conditions. The study does not cover all aspects of this problem. Further study needs a question on theoretical understanding and experimental substantiation of conscious and unconscious mechanisms for preventing functional illiteracy of the subject of pedagogical activity.

**Key words:** functional illiteracy; subject of pedagogical activity; psychological barrier; conservatism; rigidity; dogmatism; conformism; frustration.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ НЕГРАМОТНОСТИ СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Андрей Борисович Колосов,**

кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий лабораторией текущего и оперативного контроля  
подготовки национальных команд  
Государственного научно-исследовательского  
института физической культуры и спорта,  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0050-6960>  
[andriy\\_kolosov@i.ua](mailto:andriy_kolosov@i.ua)

**Наталья Юрьевна Волянюк,**

доктор психологических наук, профессор,  
заведующая кафедрой психологии и педагогики  
Национального технического университета Украины  
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»,  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6945-5984>  
[n.volianiuk1@gmail.com](mailto:n.volianiuk1@gmail.com)

**Георгий Владимирович Ложкин,**

доктор психологических наук, профессор,  
профессор кафедры психологии и педагогики  
Национального технического университета Украины  
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»,  
Киев, Украина,  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6705-9344>  
[lozhkin35@gmail.com](mailto:lozhkin35@gmail.com)

**Аннотація.** Проблематика масштабних нежелательних впливів на психіку суб'єкта педагогічної діяльності обумовлена ускладненням ткани соціальної життя, інформатизацією і розвитком високих технологій. Сучасна освітня середовище вимагає від педагога проявлення мобільності, оперативності, гнучкості, креативності. Разом з тим обмеженість психічних ресурсів педагога звужує його адаптацію в нову соціальну і освітню середовище, і перш за все це проявляється в функціональній неграмотності. *Ціль роботи* заключалась в виявленні і аналізі детермінант функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності. Встановлено, що функціональна неграмотність вчителя або викладача не має нічого загального з звичайною неграмотністю, коли людина не вміє читати, писати або рахувати. Функціональна неграмотність педагога – це процес і разом з тим результат як внутрішнього, так і зовнішнього, суперечливого за характером впливу. Вона проявляється в зміні параметрів, характеристик суб'єкта педагогічної діяльності, в результаті викликає зміну його функціонування. Функціональна неграмотність педагога виступає інтегративним, відстроченим за часом виникнення результатом дії багатьох різнорівневих систем, їх суперечностей і неувязок. До основних ознак функціональної неграмотності суб'єкта педагогічної діяльності слід віднести: канонізацію і універсалізацію власного досвіду; формалізм інноваційної діяльності; уникання складних завдань і нових технологій; менторський спосіб спілкування; категоричність суджень; яскраво виражений егоїзм; агресивне ставлення до осіб, які ініціюють зміни і т.д.

На основі теоретичного аналізу і узагальнення досвіду виділені психологічні детермінанти, що впливають на проявлення функціональної неграмотності. Як найбільш значимі розглянуті такі особистісні прояви: консерватизм, ригідність, догматизм, конформізм, стереотипність мислення, фіксована самооцінка, відсутність мотивації і фрустрація. Ці бар'єри можуть заблокувати готовність суб'єкта педагогічної діяльності до перегляду поглядів, стати причиною консервації досвіду, який веде до деформації особистості і функціональної неграмотності.

Успішність подолання функціональної неграмотності залежить від психологічної готовності (наличие установки) на досягнення результату і здатності до реалізації педагогічних дій в нових умовах. Проведене дослідження не виснажує всіх аспектів розгляду даної проблеми. Далішого вивчення



требуют вопросы теоретического осмысления и экспериментального анализа сознательных и бессознательных механизмов предотвращения функциональной неграмотности субъекта педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** функциональная неграмотность; субъект педагогической деятельности; психологический барьер; консерватизм; ригидность; догматизм; конформизм; фрустрация.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] N. YU. Volyanyuk, G. V. Lozhkin, «Psihologicheskij potencial i bar'ery innovacionnoj aktivnosti sub"ekta nauchno-pedagogicheskoy deyatel'nosti», *Nauka i osvita: naukovoprakt. zhurn. Pivdenoukr. nac. ped. un-tu im. K. D. Ushins'kogo*, № 11, s. 17–24, 2016.
- [2] N. Yu. Volianiuk, «Variabelnist ta nemynuchist kryz profesiinoho rozvytku subiekta diialnosti», *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiiakh zhyttia: zb. nauk. prats / za red.: S. B. Kuzikovoï, I. M. Shcherbakovoï*. Sumy, Ukraina: Vyd-vo Sumsk. DPU im. A. S. Makarenka, s. 316–320, 2016.
- [3] YU. YU. Gudimenko, «Psihologicheskie bar'ery k innovacionnoj deyatel'nosti, kak predposylki formirovaniya professional'noj deformacii lichnosti pedagoga», *Psihologiya professionala: lichnost', deyatel'nost', organizaciya. Tver'*, Rossiya: Tver. gos. un-t, s. 60–71, 2014.
- [4] O. A. Dubaseniuk, «Kreatyvnyi pidkhdid do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv», *Kreatyvna pedahohika*, № 4, s. 21–26, 2011.
- [5] T. A. ZHalagina, *Psihologicheskoe obespechenie preodoleniya professional'noj deformacii lichnosti prepodavatelya vuza*. Moskva, Rossiya: PERSEH, 2003, 112 s.
- [6] I. O. Zagashev, S. I. Zair-Bek, *Kriticheskoe myshlenie: tekhnologiya razvitiya*. SPb., Rossiya, 2003, 224 s.
- [7] I. A. Ziazun, *Pedahohika dobra: idealy i realii*. Kyiv, Ukraina: MAUP, 2000, 312 s.
- [8] M. M. Kashapov, «Tvorcheskoe professional'noe myshlenie kak metapoznavatel'naya harakteristika prepodavatelya», *Razvitie psihologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya*, ch. 2; A. L. ZHuravlev, V. A. Kol'cova, Red. Moskva, Rossiya: Izd-vo «In-t psihologii RAN», 2012, s. 506–510.
- [9] I. Kostin, «Ne bojt'es' tvorcheskih intelligentov. CHto takoe kreativnaya ehkonomika i chem ona grozit Ukraine?», [EHlektronnyj resurs], *Ezhenedel'nik*, № 27/28(779), 2000. Dostupno: [http://www.2000.ua/modules/pages/files/27779-8--14-iyulja-2016-g\\_697404\\_1.pdf](http://www.2000.ua/modules/pages/files/27779-8--14-iyulja-2016-g_697404_1.pdf).
- [10] K. Kuno, *CHtenie vo Francii*. Moskva, Rossiya 1992, s. 17.

- [11] S. L. Lavrynenko, «Dyferentsialno-psykholohichnyi analiz profesiinoi samosvidomosti vchyteliv himnazii», Pislidyplomna osvita v Ukraini. № 2, s. 43–48, 2011(19).
- [12] D. A. Leont'ev, A. G. Smirnov, «Smysl i otchuzhdenie kak prediktory povedeniya v nestrukturovannoy situacii», Eksperimental'naya psihologiya v Rossii: tradicii i perspektivy. V. A. Barabanshchikov, Red. Moskva, Rossiya: In-t psihologii RAN, 2010, s. 680–685.
- [13] V. V. Oliinyk, Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchenniam kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv proftekhosvity. Kyiv, Ukraina: Milenium, 2003, 594 s.
- [14] ZH. Piazhe, Izbrannye psihologicheskie trudy: psihologiya intellekta. Genezis chisla u rebenka. Logika i psihologiya. Moskva, Rossiya: Mezhdunarodnaya akademiya, 1994, 680 s.
- [15] V. Ravilov, «Funkcional'naya negramotnost': prichiny i posledstviya», [EHlektronnyj resurs], Poleznyj internet zhurnal. Dostupno: <https://good-tips.pro/index.php/publications/functional-illiteracy-causes-and-consequences> © Good-Tips.PRO
- [16] S. M. Redlih, «Pedagogicheskie osnovy social'no-professional'noj adaptacii uchitelya», avtoref. dis. d-ra nauk; In-t obshchego srednego obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya. Moskva, Rossiya, 1999, 42 s.
- [17] I. A. Skvorcov, Razvitie nervnoj sistemy u detej. Moskva, Rossiya: Trivola, 2000, s. 6–7.
- [18] G. B. Stepanova, G. M. Zarakovskij, «Psihologicheskij potencial: individual'nyj i populyacionnyj», CHelovek, № 3, s. 50–59, 1998.
- [19] V. P. CHudinova, Funkcional'naya negramotnost' – problema razvityh stran. [EHlektronnyj resurs].  
Dostupno: <http://ecsocman.hse.ru/data/618/861/1216/018chudinova.pdf>
- [20] «A nation at risk. National Commission on excellence in education» / L. Cargan, J. M. Ballantineo Reading in sociology. Fourth edition. Wadsworth Publishing Company. Belmont, California, 1987, p. 179–191.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-98-117](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-98-117)  
УДК 159.98

**Кравцова Олена Казимирівна,**  
аспірантка кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,  
Київ, Україна;  
психолог, старший фахівець проекту «Захист дітей»  
Чеської неурядової організації «Людина в біді»,  
Слов'янськ, Донецька обл., Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5972-1206>  
[alenakrasvet@gmail.com](mailto:alenakrasvet@gmail.com)

## **СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ**

**Анотація.** У статті подано результати аналізу основних теоретичних підходів психології до дослідження проблеми стресостійкості особистості. Проаналізовано погляди на стресостійкість у річищі психоаналітичного підходу, гештальт психології, бихевіорального підходу, екзистенційно-гуманістичного підходу, системного підходу. Проаналізовано зв'язок напруження нервової системи з показниками стійкості до стресу, предиктори зниження й підвищення цих показників у річищі кожного підходу.

Розглянуто концептуальні положення у річищі: а) психоаналітичного підходу на виникнення, механізм спрацьовування й наслідки «психологічних захистів» як способу захисту від стресу, які мають амбівалентний характер й вплив на стресостійкість; компенсаторну діяльність, яка може привести до «понадрезультатів» унаслідок психічного напруження чи, навпаки, до неврозу; причина зміни рівня стресостійкості – в придушенні примітивних сексуальних інстинктів людини, придушення жіночого «Я» у світі, яким правлять чоловіки, потреба мати владу; б) бихевіорального підходу на позитивне та негативне закріплення поведінкових паттернів, залежність стресостійкості від чинників зовнішнього середовища; в) у річищі екзистенційно-гуманістичного підходу на переосмислення життєвого досвіду; процес адаптації та способи регуляції емоційних станів; причина зниження стресостійкості людини – відсутність сенсу життя, духовна порожність, самотність, пошук свободи або уникання свободи, проблеми особистісного зростання, самореалізації та самоактуалізації.

Розглянуто психологічні чинники стресостійкості у річищі кожного підходу та запропоновано комплексний підхід до вивчення сутності і чинників стресостійкості як цілісної системи.

Показано необхідність розвитку стресостійкості особистості підлітків, особливо тих, хто постраждав унаслідок військового конфлікту з урахуванням усіх підходів, які доповнюють один одного й фактично описують один чи декілька компонентів складного утворення стресостійкості особистості. Констатовано доцільність підготовки практичних психологів до розвитку стресостійкості підлітків в умовах післядипломної освіти.

**Ключові слова:** стрес; стійкість до стресу; стресостійкість; нервова напруга; стресовразливість; конфлікт; фрустрація; невроз.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство висуває все більше і більше вимог до особистості, посилюючи на неї тиск й в особистій сфері, й у сфері сім'ї, в місцях, де живе, навчається або працює людина. Бажання, прагнення, цілі, конкуренція, фрустрація, конфлікти, образи та інше наповнюють наше життя. Цей ряд нескінченний. Внутрішні кризи посилюються зовнішніми кризами: економічними, політичними тощо.

Ми живемо в час швидких економічних, політичних, технічних змін та відкриттів, людина змушена постійно адаптуватися до мінливих умов, таким чином, стрес міцно увійшов в наше життя. Внутрішнє напруження викликає внутрішній психологічний дискомфорт, який прагне прорватися до зовнішнього через конфлікти, сварки, роздратування, злість, агресію та/або йде глибше в психіку й викликає соматичні зміни і захворювання. Ситуація на сході України ускладнилась додатково з причини військового конфлікту, велика проблема місцевого мирного населення в тому, що вони стали заручниками ситуації. Великій кількості людей просто нікуди виїхати, тому вони змушені перебувати поблизу лінії розмежування та постійно ризикувати своїм життям. Частоту, час обстрілів, місця влучення не можливо передбачити. Люди знаходяться в постійному напруженому стані очікування. Особливо вразливі діти, які не можуть перебувати весь час з батьками, їм необхідно вчитися в школі, а батькам – працювати, це додаткове джерело страхів та переживань як з боку батьків, так і дітей, які в своїй сім'ї відчують себе більш безпечно. Не у всіх школах є бомбосховища, тому під час обстрілів йдуть в коридори, в місця, де немає вікон, для запобігання поранень від осколків, звичайно, це не захистить від прямого попадання. У таких умовах, коли не задоволена базова потреба в безпеці, до того ж уже не один рік, психологічний стан населення знаходиться в критичному стані.

Девіації поведінки дорослих, масова алкоголізація, наркоманія, безпосередньо впливають на дітей, що призводить до аналогічної поведінки та вже в ранньому віці більшість підлітків вже вживають алкоголь, палять, є випадки підліткової проституції, а в кінці 2016 року і початку 2017 рр. пройшла хвиля підліткових завершених суїцидів. Психосоматичні порушення, панічні атаки, епілептичні напади на тлі стресу стали нормою.

Життєва ситуація військового конфлікту на сході України поставила завдання негайного вирішення проблеми психосоціальної підтримки населення на прифронтовій території, які знаходяться під впливом стресу цілодобово впродовж більше ніж 4 роки. Питання екстремального стресу розглядалися в наукових колах з погляду професійної компетенції рятувальників, працівників МНС, правоохоронних органів, пожежних, питання війни для мирного населення не були в колі уваги через відсутність актуальності. Зараз актуальність очевидна, допомоги потребують кілька мільйонів чоловік, які проживають поблизу лінії розмежування, вимушені переселенці, особливо діти та підлітки, які перебувають в зоні ризику та потребують психологічної допомоги у формуванні або корекції способу подолання стресу. Рішення цієї проблеми передусім лягає на плечі закладів освіти і, зокрема, шкільних психологів.

У зв'язку з цим набуває особливої ваги здатність людини бути стійкою до стресу та долати труднощі без великих втрат для психічного та фізичного здоров'я. Таким чином, актуалізується проблема дослідження чинників розвитку й формування особистісної стійкості до стресу. Аналіз проблеми розвитку стресостійкості передбачає насамперед визначення основних наукових підходів до дослідження цього феномену.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема стресу досліджувалася багатьма вченими (Г. Сельє, Р. Лазарус, Дж. Еверлі, Р. Розенфельд, Л. Китаєв-Смик та ін.).

Психічним проявам синдрому, описаного Г. Сельє, було присвоєно найменування «емоційний стрес», Р. Лазарус першим спробував розмежувати фізіологічне і психологічне розуміння стресу, зараз ми визначаємо умовність повного поділу фізіологічного стресу і стресу психічного. У фізіологічному стресі завжди є психічні елементи і навпаки. Що ж стосується термінів «психічний стрес» й «емоційний стрес», то вони часто використовуються як рівнозначні, оскільки майже всі вчені визнають, що основною причиною психічного (психологічного) стресу є емоційне збудження. В. Марищук (1984, 1995) та інші висловили думку, що найменування стресу (емоційний, інформаційний, бойовий, екстремальний, навчальний, авіаційний, спортивний та ін.) визначається вмістом стрес-фактора (В. Бодров, О. Кочарян, Л. Китаєв-Смик та ін.).

Таким чином, стійкість до стресу визначається у вузькому значенні за стрес-фактором, а в широкому – як психічна чи емоційна стійкість особистості.

Проблеми стресостійкості досліджували як особистісний адаптаційний потенціал (А. Маклаков), стійкість особистості, стійкість до стресу, толерантність до стресу (В. Крайнюк, І. Малкіна-Пих, Т. Титаренко, О. Сафін та ін.), психічна та психологічна стійкість (В. Бодров, В. Корольчук І. Малкіна-Пих та ін.), емоціональна стійкість (Л. Аболін, І. Малкіна-Пих та ін.), емоційно-вольова стійкість (О. Тимченко та ін.), резилієнс (Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко та ін.), екстремальна стійкість (О. Столяренкота ін.). Водночас потребують систематизації й уточнення основні теоретичні підходи до розуміння стресостійкості як психологічного феномену з урахуванням реалій сьогодення.

## **2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Метою** статті є аналіз основних теоретичних підходів дослідження стресостійкості особистості як психологічного феномену.

**Завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз психологічної літератури й виокремити основні підходи до дослідження проблеми стресостійкості особистості.
2. Визначити й запропонувати базовий підхід до вивчення стресостійкості особистості підлітків, які перебувають(ли) в зоні збройного конфлікту та можливостей її розвитку в умовах освітнього процесу.

## **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

В основу дослідження покладено:

- теоретичні положення теорії єдності організму і середовища (І Павлов та ін.);
- теоретичні положення теорії «загального адаптаційного синдрому» (ЗАС) (Г. Сельє);
- теоретичні положення теорії єдності психіки і діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов і ін.);
- принцип цілісності, відповідно до якого людський організм завжди поводить як єдине ціле, а не як набір диференційованих частин, і те, що трапляється в якійсь частині, впливає на весь організм (А. Маслоу та ін.);
- теоретичні положення загальної психології, що розглядають особистість як суб'єкт діяльності, пізнання й життєдіяльності (С. Рубінштейн, С. Максименко та ін.).

#### 4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети роботи використовувалися такі теоретичні методи дослідження:

- теоретичний аналіз теоретико-методологічної, науково-методичної літератури для зіставлення різних поглядів на проблему;
- індукція, дедукція.

#### 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Термін «стресостійкість» не використовувався до появи терміну «стрес», але само явище стресу звичайно існувало, й його вплив на організм людини та відповідь на нього не залишались без уваги. Ще І. Павлов виділяв за основний принцип розвитку принцип єдності організму та середовища, що виявляється, зокрема, у врівноваженості між організмом і середовищем: врівноваженість постійно порушується коливаннями середовища, й організм весь час прагне повернути втрачену рівновагу.

Уперше термін «стрес» був використаний Г. Сельє під час розроблення теорії «загального адаптаційного синдрому» (ЗАС). Надалі цей термін поширив своє використання на різні наукові дисципліни та став більш популярним, ніж ЗАС [24]. Можна стверджувати, що межові психічні стани безпосередньо пов'язані з процесом адаптації, які виходять за межі загальноприйнятої норми, але не можуть бути віднесені до патології й розташовуються між станом здоров'я та хвороби. До цієї групи явищ вона відносить цілу низку психологічних явищ, зокрема невротичні стани, які були під розглядом й вивченням не один десяток років науковцями [18].

На цей момент у психології можна виокремити декілька основних підходів до опису стресу й стресостійкості, поясненню факторів та способів підвищення стійкості до стресу, з яких найпридатнішими для аналізу й подальшого використання відповідно до мети й завдань нашого дослідження уявляються психоаналітичний, біхевіоральний, гуманістично-екзистенційний і системний підходи.

Зокрема, у психодинамічній моделі З. Фрейда [36] у річищі психоаналітичного підходу використовується поняття ситуації конфлікту, що само по собі близьке за значенням до терміну стресовій ситуації, який був введений Г. Сельє. Якщо ж розглядати поняття «стресостійкість» як стійкість до стресу, то в рамках психоаналітичного підходу йдеться про стійкість у ситуаціях конфлікту. На нашу думку, з огляду на психоаналітичний підхід «стресостійкість» можна розглядати як показник, за позитивного значення якого людина психічно відчувається добре та гармонійно, за негативного ж значення («стресовразливість»), настає хворобливий стан істерії чи невротизму, який характеризується постійною неадекватною тривожністю. За

З. Фрейдом причинами невротизму можна вважати придушення природних потягів, які можуть принести задоволення (сексу й агресії) [27], [28]. Обмеження таких бажань відбувається внаслідок виховання чи соціального осуду. Таке придушення зумовлює дискомфорт навіть тоді, коли зовні все гаразд та стає причиною розвитку невротизму. Внутрішні переживання висувуються на перший план, людина почувається нещасною та ускладнює життя людям зі свого оточення.

На думку З. Фрейда, в ситуації стресу несвідомо спрацьовують психологічні захисти, які поділяються на ситуативні й базальні [32] та захищають психіку людини від болю, сорому, страху, тривоги, амбівалентних почуттів, але при цьому руйнуються чи викривляються різні аспекти реальності. Тому це може мати негативні наслідки в подальшому й привести до нового стресу згідно із законом вимушеного повторення [27], [32]. «Матеріал» стресової ситуації в цьому випадку є «закапсульованим». Людина безперервно витрачає свою психічну енергію на захист від цього «матеріалу», збільшується напруга, зростає тривожність. Витрачаються сили на капсулювання й придушення хворобливих вражень, витісняючи їх в несвідоме, стресостійкість знижується. Звідси беруть свої назви відповідні механізми психологічного захисту: «придушення» та «витіснення». З. Фрейд вперше використав термін «захист» у своїй праці «Захисні нервопсихози» та довгий час поняття «захист» та «витіснення» використовувались, як синоніми. Вперше поняття «захисні механізми» використала А. Фрейд у класичній праці «Я та захисні механізми», де розкрила сутність та механізми роботи десяти психологічних захистів, зараз їх кількість значно зросла, але основна суть їх роботи не змінилась, це викривлення реальності з метою захисту психіки від болю і пошкоджень [26].

Таким чином, механізми психологічних захистів мають амбівалентний характер. С одного боку – вони захищають психіку, і стресостійкість особистості зростає, з другого – викривлення реальності не дає змогу реагувати адекватно й згодом, якщо питання не вирішується, стресостійкість знижується. Тут нам близька оцінка захисних механізмів Ф. Василюка у монографії «Психологія переживання». Людина звісно має змогу захиститися за допомогою захисних механізмів, але людина платить дорогу ціну за це у вигляді несвідомої ригідної, автоматичної реакції й відсутністю можливості регуляції. У цьому випадку стресостійкість знижується до протилежного значення стресовразливості, що закінчується неврозом чи іншими психосоматичними розладами [5].

Коли в результаті катарсису витіснений матеріал стає доступним для свідомості, психічна енергія звільняється й може бути використана «Его» для досягнення мети чи іншої справи [26]. Іншими словами, розкриваючи закапсульований, придушений матеріал, людина позбавляється від неврозів



та до того ж поповнює запаси життєвої енергії, яка досі витрачалася на придушення в підсвідомості психотравмувальних аспектів буття. Як результат такої праці стресостійкість людини зростає. Якщо розглядати психологічний захист як засіб профілактики та виходу зі стресу, то найкращим є захист «сублімація», де негативна енергія переробляється у соціально безпечний та корисний спосіб (творчість), що сприяє зростанню стресостійкості людини.

Таким чином, психологічний захист – це несвідомий спосіб захисту від стресу, а стресостійкість – це наслідок роботи цих механізмів, та він може буди як позитивним, коли стресостійкість зростає, так і негативним, коли стресостійкість знижується чи зовсім людина стає стресовразливою.

У розвиток такого підходу у річищі *індивідуальної психології* «детермінантами «стресовразливості» є придушення не лише біологічних, а й соціальних потреб. На думку А. Адлера, до останніх можна віднести бажання домінувати чи бажання влади, яке проявляється ще в ранньому віці й в міру дорослішання наштовхується на дедалі більші перешкоди. Науковець пропонує конструкт «шкідлива компенсація», яка бере участь в становленні психічних утворень невротичного характеру, за якого реально пережите почуття неповноцінності перетворюється в акумуляований «комплекс неповноцінності» як вже стійка характерологічна диспозиція. Дитина набуває такий комплекс при постійному переживанні невдач у вирішенні життєвих проблем та відсутності підтримки з боку оточення (батьків, сім'ї, школи та інше). Відчуття власної слабкості трансформується в комплекс неповноцінності, що вкрай болісно сприймається людиною, тому вона стає «стресовразливою» й агресивною, не має змоги протистояти невдачам та принижує інших. Ці причини ведуть до постійного внутрішнього дисбалансу [1].

За А. Адлером, вроджені конституціональні аномалії не можна вважати лише явищем дегенерації тому, що вони часто дають поштовх до компенсаторної діяльності та досягненню «понадрезультатів», яким багато в чому сприяє посилена психічна діяльність» [1]. Компенсаторна діяльність може привести до «понадрезультатів» внаслідок психічного напруження, яке змушує особистість йти по нових шляхах та демонструвати дивовижну винахідливість, гнучкість, цілеспрямованість. Почуття неповноцінності зумовлює зведення такої психічної надбудови як компенсація, за допомогою якої особистість прагне відновити життєстійкість, стресостійкість завдяки роботі засобів захисту та/або тренування, з метою знайти те, що може дати переваги в житті, або в невротичний спосіб життя. «Все, що хоч скільки-небудь відхиляється від норми, пояснюється великим честолюбством й обережністю; а всі хитрощі й аранжування, невротичні риси характеру, так само як й нервові симптоми, проявляються завдяки попередньому досвіду, переживанням, напрузі, почуттям і наслідуванням. А оскільки вони притаманні й життю

здорової людини, їхня мова завжди дозволяє розпізнати, що людина бореться тут за своє визнання, намагається його завоювати – людина, яка постійно прагне вирватися зі сфери невпевненості, позбавитися почуття неповноцінності та добитися богоподібного панування над своїм оточенням або прагне ухилитися від вирішення своїх життєвих завдань» [1, с. 40].

У річищі *психоаналітичної теорії невротичних конфліктів* причиною стресовразливості є придушення жіночого «Я» у світі, яким правлять чоловіки. До такого висновку прийшла Карен Хорні, досліджуючи невротизм та невроз у жінок. Необхідність конкурувати, відповідати умовам, висунутим чоловіками, створює часті стресові ситуації для жінок. Саме тому жінки більш емоційно нестійкі, ніж чоловіки, страждають перепадами настрою і самооцінки, прагнуть звернути на себе увагу за всяку ціну. Згідно з К.Хорні [38], суперечності у відносинах людей знижують стресостійкість жінки, актуалізується відчуття «корінної тривоги», через які розвиваються неврози. Взаємини з батьками в дитинстві відіграють особливо велику роль для розвитку особистості, формування його властивостей, зокрема стресостійкості.

*Гештальт-терапевт* Фріц Перлз [19] вважав причиною зниження стресостійкості, що призведе до невротизму обмеження громадськими умовностями. Придушення бажань зсередини та, як наслідок, суспільне нав'язування проявляється в емоційному перенапруженні, яке призводить до емоційного вибуху, порушуючи психічну стабільність, руйнуючи особистість і соціальне життя людини.

Таким чином, стресостійкість з огляду на психоаналітичну концепцію, яку представляють різні школи: А.Адлера [1], М.Кляйн [10], А.Фрейд [26], З.Фрейда [26], [27], [28], [36], К.Хорні [38], К.Юнга [30] та інші, гештальт-терапія Ф.Перлза [19], психодрама Дж.Морено [15], трансактний аналіз Е.Берна [2] й інші, де термінується можливістю виявити, зрозуміти суб'єктивні значення та вирішити внутрішні конфлікти, завдяки зміні цих значень, що виникли на ранніх етапах життя індивіда у відносинах, що дає своє суб'єктивне значення, впливає на подальше життя та неодноразово за законом повторення відтворюється в подальшому житті, стресостійкість в цьому випадку знижується. Завдяки вирішенню конфлікту стресостійкість особистості зростає.

У річищі *поведінкового (біхевіорального) підходу*, який базується на теоріях І.Павлова [17] і Б.Скіннера [43], розвиток індивіда повністю залежить від чинників зовнішнього середовища. Певні стимули, впливаючи на індивіда, обумовлюють формування різних якостей індивіда. Завдяки використанню принципів теорії навчання, модифікуються штампи поведінки. Якщо на подразник середовища використана: адаптивна відповідь, закріплена заохоченням, індивід використовує її, і надалі стресостійкість зростає;

неадаптивна відповідь, закріплена заохоченням, стресостійкість знижується, завдяки змінам в середовищі або систематичним втручанням через заохочення і підтримку поведінку можна корегувати.

Отже, змінюючи зовнішні умови й надавши індивіду час для навчання, можна варіювати результати вікового розвитку.

На відміну від психоаналітичного в поведінковому підході не має мети з'ясувати причини проблеми, конфлікту чи симптому – він змінює штампи поведінки, які спостерігаються та знижують стресостійкість. Детальний аналіз поведінки, описуваний у спостережуваних, дає можливість отримати багато предикторів зниження стресостійкості. Аналіз дає розуміння, як чинники викликають і підтримують симптом. Зміна поведінки автоматично змінює симптоматику й рівень стресостійкості.

У річищі *екзистенційно-гуманістичного підходу*, що бере початок в роботах її засновників – А. Маслоу [14], Р. Мея [41], К. Роджерса [23] та інші, людина розуміється, як неподільна, принципово цілісна. Звертається до інтегральних переживань, таких як: щастя, горе, провина, втрата та ін., а не до окремих процесів або ізольованих один від одного аспектів та проявів. Категорії такого підходу охоплюють уявлення про особистісне «Я», сенс життя, ідентичність, автентичність, самотність, самореалізація, самоактуалізація, свобода мають певний вплив на стресостійкість особистості. Фрустрація основних потреб призводить до зниження стресостійкості й появи руйнівних сил в природі людини. Однак закладені потенційні можливості можуть дозволити людині збільшити стійкість до стресів та домогтися позитивного зростання й вдосконалення. Успіх від задоволення потреби, яка домінує, дає змогу усвідомити наявність і вмотивованість потреб, розташованих вище. Піднімаючись по піраміді потреб, людина отримує можливість індивідуального розвитку, при переході з рівня на рівень за умовою задоволення потреби стресостійкість зростає й, як наслідок, його психічне здоров'я стає кращим [8].

Таким чином, стресостійкість особистості залежить від гуманістично-екзистенціального переосмислення життєвого досвіду.

У річищі концепції *системного підходу* дослідники вважають стресостійкість необхідною характеристикою цілісного процесу адаптації й пов'язують її з регуляцією емоційних станів, розуміють «стресостійкість», як здатність людини бути емоційно стабільною, психічно стійкою (П. Зільберман [7], Я. Рейковський та ін. [20]).

Наприклад, у працях Б. Ломова [12], [13] представлені закони взаємозв'язку і взаємозумовленості, регулятивних, комунікативних функцій психіки, фізіологічних та інших функцій і структур організму, а також явищ, процесів і об'єктів зовнішнього світу. Йдеться про ієрархію взаємозв'язків цих функцій у процесі формування і розвитку суб'єктно-об'єктних відносин,

зокрема тих, що породжують стан стресу, проявів системоутворювальних чинників життя і діяльності, зародження стресостійкості як системної властивості суб'єкта, зокрема й властивості суб'єкта праці (наприклад, працездатність, профпридатність), роль їх структурно-функціональних особливостей в регуляції функціональних станів та діяльності [6], [4].

«Системний підхід до вивчення стресу та забезпечення його подолання визначає різноманітні шляхи і положення про взаємозв'язок шляхів і методів досягнення необхідного рівня цього стану, про комплексний характер зовнішніх чинників і умов, що відбиваються в його значеннях, про різноманітність рівнів і механізмів психічної регуляції стресу, можливості взаємної компенсації та стимуляції різних компонентів психологічної системи діяльності для підтримки необхідного рівня функціональної надійності (стійкості) [4].

Системність категорії стресу зумовлюється також відображенням в ній як «внутрішніх» властивостей людини, які зумовлюють і регулюють процес функціональної надійності та успіху в діяльності, так і «зовнішніх» властивостей, які характеризують готівковий потенціал суб'єкта праці (його функціональний ресурс і резерви, знання, навички, вміння, досвід та ін.), що забезпечують функціональний комфорт і виконання конкретної діяльності [4].

Коли людина опиняється у складній ситуації, виникає психологічний стрес як своєрідна форма відображення суб'єктом ситуації, якщо вона в цілому чи частково значуща для людини, тобто має свій сенс і зміст з причини інтеріоризованих предикторів, які мають не лише об'єктивні, а й суб'єктивні характеристики, й можуть не збігатися між собою, тому поведінкові реакції суб'єктів мають багато варіантів в однаковій складній ситуації. Таким чином, стрес (психологічна напруженість) виникає в ситуаціях, до яких людина ставиться, як до значних подій в своєму житті, що визначається його мотивами [15].

Психологічна специфіка станів стресу (напруженості), отже, залежить передусім від суб'єктивного особистісного смислу, мети діяльності, оцінки ситуації й від рівня чутливості до зовнішнього впливу [4].

Отже, прихильники психоаналізу бачили причину зміни рівня стресостійкості в блокуванні примітивних сексуальних інстинктів людини, гуманістичної психології в проблемі особистісного зростання, самореалізації та самоактуалізації, а прихильники екзистенціальної психології розглядають як причину зниження стресостійкості людини відсутність сенсу життя, духовну порожність, самотність, пошук свободи або уникання свободи.

Отже, ми розділяємо погляд Ф. Василюка, що «рішення цих питань тісно пов'язане із загальною методологічною орієнтацією дослідника. Прихильники психодинамічних концептуальних схем визначають конфлікт як стресор за одночасної актуалізації двох або більше мотивів (спонукань) [38]; [39].

Біхевіорально орієнтовані дослідники стверджують, що про конфлікт можна говорити тільки тоді, коли є альтернативні можливості реагування [29], [33]. Нарешті, з погляду когнітивної психології, в конфлікті стикаються ідеї, бажання, цілі, цінності – словом, феномени свідомості [25], [34], [35]. Ці три парадигми розгляду конфлікту зливаються в окремих авторів в компромісні синтагматичні конструкції (див., наприклад, [42]), і якщо конкретні втілення таких сполучень найчастіше виявляються еkleктичними, то сама ідея подібного синтезу виглядає дуже перспективною: справді, адже за трьома названими парадигмами легко вгадуються три фундаментальні для розвитку сучасної психології категорії – мотив, дія, образ [31], які в ідеалі повинні органічно поєднуватися в кожній конкретній теоретичній конструкції» [5, с. 15].

Поняття «стресостійкість» розглядається також у контексті *теорії сильних сторін* (англ. «*strength perspective*»). У цьому підході стресостійкість «означає навички, вміння, знання та відкриття, що накопичуються з часом у результаті вирішення проблем та боротьби з викликами. Це означає, що під час та після надзвичайної ситуації збереження благополуччя відбувається за рахунок тих ресурсів і здібностей, які вже наявні й добре розвинені в конкретної людини чи громади, або які вона успішно розвиває під час опанування складною ситуацією» [3, с. 14].

Аналіз літературних джерел стосовно психологічних механізмів свідчить про те, що в основному виділяють два їх типи: механізми психологічного захисту, компенсації (захисні механізми), які мають активний та пасивний їх варіанти, та копінг-механізми, психологічні механізми долання стресу. Кожний з них має свідомий і несвідомий компоненти когнітивної сфери психіки [26]. Деякі автори розглядають «захисні механізми» як пасивний вид копінг-поведінки, інші автори вважають, що «механізми психологічного захисту» й «копінг-механізми» існують паралельно й працюють комплексно (S. Folkman, R. Lazarus) [40].

Більшість авторів механізми психологічного захисту та механізми копінг-поведінки як способи адаптації до стресової ситуації, де копінг-поведінка визначається як стратегія дій особистості, яка спрямована на усунення ситуації психологічної загрози [9].

Узагальнюючи основні підходи до експериментального вивчення стресостійкості, пропонуємо комплексний підхід й зазначимо, що найбільш близькою нам видається позиція, згідно з якою стресостійкість як властивість психіки відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у стресогенних умовах [21] та лише частково залежить від типу нервової системи, властивостей темпераменту, інших нейрофізіологічних показників. детермінантами стресостійкості є сукупність структурних компонентів особистості: нейродинамічних, психодинамічних, особистісних та соціально-психологічних. як інтегральна характеристика

психічного розвитку, стресостійкість формується у процесі онтогенезу людини на основі генетично зумовлених індивідуальних характеристик в умовах конкретного соціального оточення на основі нейродинаміки, темпераменту, психічних процесів, спрямованості, набутого досвіду, характеру, самооцінки, здібностей тощо [22].

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Отже, виокремлено й охарактеризовано декілька основних підходів до вивчення стресу та стресостійкості, розглянуто психологічні чинники стресостійкості у річищі кожного підходу, показано необхідність розвитку стресостійкості особистості підлітків, особливо тих, хто постраждав унаслідок військового конфлікту. Аналіз основних наукових досліджень стресостійкості дає підстави стверджувати, що більшість дослідників розуміють її як властивість психіки, що формується в онтогенезі та відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у стресогенних умовах

Запропоновано комплексний підхід до вивчення сутності і чинників стресостійкості як цілісної системи з урахуванням усіх підходів, які доповнюють один одного й фактично описують один чи декілька компонентів складного утворення стресостійкості особистості.

За результатами теоретичного аналізу літератури виявлена часткова залежність стресостійкості від типу нервової системи, властивостей темпераменту, інших нейрофізіологічних показників; показано два типи психологічних механізмів: механізми психологічного захисту, компенсації (захисні механізми) і копінг-механізми, психологічні механізми долання стресу, які мають свідомий та несвідомий компоненти когнітивної сфери психіки, активний та пасивний їх варіанти, які існують паралельно й працюють комплексно; пояснені чинники та способи підвищення стійкості до стресу. На особливу увагу заслуговує дослідження та осмислення саме тих чинників, які сприятимуть розвитку стресостійкості підлітків, постраждалих внаслідок військового конфлікту.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо, по-перше, в глибокому, комплексному вивченню психологічних чинників стресостійкості постраждалих внаслідок військового конфлікту, особливо підлітків, які перебувають(ли) в зоні збройного конфлікту, в розробленні антистресової програми, яка б мала практичну користь для психологів та стала новим інструментом допомоги постраждалим у конфлікті тим, хто втратив своє житло, був вимушений виїхати зі свого дому зі страху смерті й стати внутрішньо переміщеною особою, тим, хто й досі проживає поблизу лінії

розмежування, особливо підліткам, як однієї з найбільш уразливих категорій населення.

Доцільною уявляється підготовка практичних психологів до розвитку стресостійкості підлітків, яку можна здійснити в умовах післядипломної освіти.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] А. Адлер, *Практика и теория индивидуальной психологии*. Пер. с англ. А. Боковинова. Москва, Россия: Академ. проект; Гаудеамус, 2015, 240 с.
- [2] Э. Берн, *Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психотерапия*. Пер. с англ. А. Калмыкова и В. Калиненко. Москва, Россия: Академ. проект, 2006, 320 с.
- [3] С. О. Богданов та ін., *Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах*. В. М. Чернобровкін, В. Г. Панок, Ред. Київ, Україна: ПУЛЬСАРИ, 2017, 208 с.
- [4] В. А. Бодров, *Психологический стресс: развитие и преодоление*. Москва, Россия: ПЕР-СЭ, 2006.
- [5] Ф. Е. Василюк, *Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций*. Москва, Россия: Изд-во Москов. ун-та, 1984, 200 с.
- [6] Д. Н. Завалишина и В. А. Барабанщиков. *Детерминация и развитие психики. Принцип системности в психологических исследованиях*. Москва, Россия: Наука, 1990, с. 3–6.
- [7] П. Б. Зильberman, «Эмоциональная устойчивость оператора», автореф. дис. канд. наук; АПН СССР, науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. Москва, Россия: [б. и.], 1970, 15 с.
- [8] В. М. Козубовский, *Общая психология. Методология, сознание, деятельность*. Минск, Беларусь: Амалфея, 2003, 224 с.
- [9] М. С. Корольчук, *Психофізіологічні засади дослідження стресостійкості особистості*. [Електронний ресурс].  
Доступно: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/psy/2011\\_94/Korol1.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf)
- [10] М. Кляйн, *Детский психоанализ*. Москва, Россия: «Ин-т общегуманитарных исследований», 2010.
- [11] А. В. Либина. *Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации*. Москва, Россия: Эксмо, 2008.
- [12] Б. Ф. Ломов. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва, Россия: Наука, 1984.
- [13] Б. Ф. Ломов, «Системный подход и система детерминизма в психологии», *Психологический журнал*, № 4, с. 19–33, 1989.
- [14] А. Маслоу. *Мотивация и личность*. СПб., Россия: Питер, 2008.

- [15] Я. Л. Морено, *Психодрама*. Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. Москва, Россия: Апрель Пресс; Эксмо-Пресс, 2001.
- [16] Н. И. Наенко, *Психическая напряженность*. Москва, Россия: Из-во Москов. ун-та, 1976, 112 с.
- [17] И. П. Павлов *Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей деятельности (поведения) животных*. Москва, Россия: Наука, 1973, 661 с.
- [18] А. Н. Певнева, *Психические состояния личности: практическое руководство*. Гомель, Республика Беларусь: ГГУ им. Ф. Скорины, 2011, 48 с.
- [19] Ф. Перлз, *Гештальт-семинары*. Пер. с англ. Москва: Ин-т общегуманитарных исследований, 2007, 352 с.
- [20] Я. Рейковский, *Экспериментальная психология эмоций*. Москва, Россия: Прогресс, 1979, 392 с.
- [21] Г. М. Ришко, «Методологічне обґрунтування експериментального дослідження стресостійкості», *Проблеми сучасної психологічної освіти в нових термінах. Педагогіка і Психологія*, № 1, с. 239–247, 2014.
- [22] Г. М. Ришко, «Основные методологические теории и подходы изучения стрессоустойчивости личности», *Наука и образование в новых терминах. Педагогіка і Психологія*, № 2(10), с. 139–142, 2014.
- [23] К. Р. Роджерс. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва, Россия: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994, 480 с.
- [24] Г. Селье, *Стресс без дистресса*. Москва, Россия: Книга по требованию, 2012, 66 с.
- [25] В. П. Трусков, *Социально-психологические исследования когнитивных процессов*. Ленинград, Россия: Изд-во Ленинград. ун-та, 1980, 143 с.
- [26] А. Фрейд, *Психология Я и защитные механизмы*. Пер. с англ. Москва, Россия, 1993, 144 с.
- [27] З. Фрейд, *Введение в психоанализ*. Пер. с нем. Москва, Россия: Наука, 1995, 456 с.
- [28] З. Фрейд, *Исследования истерии*. Собрание сочинений в 26 томах, т. 1 [Электронный ресурс]. Доступно: <https://www.e-reading.club/book.php?book=104158>
- [29] П. Фресс, Ж. Пиаже, Ред. *Экспериментальная психология*. Москва, Россия: Прогресс, вып. V, 284 с., 1975.
- [30] К. Г. Юнг, *Душа и миф: шесть архетипов*. Пер. с англ. Киев, Украина: Гос. библиотека Украины для юношества, 1996, 384 с.
- [31] М. Г. Ярошевский, *Психология в XX столетии*. Москва, Россия: Политиздат, 1974, 447 с.
- [32] Т. С. Яценко, *Активное социальное-психологическое обучение: теория, процесс, практика*. Хмельницкий, Украина: НАПВУ; СИП РИА, 2002, 79 с.
- [33] Н. I. Eysenck, W. Arnold, R. Meili, *Encyclopedia of psychology*. L.: Fontana-Collins, 1975, vol. 1–2.



- [34] L. Festinger, *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford: Stanford univ. press, 1967, 163 p.
- [35] L. A. Festinger, *Theory of cognitive dissonance* Evanston. Row, Peterson & C, 1957, 289 p.
- [36] S. Freud, *The psychopathology of everyday life* (A. Tyson, Trans). New York, USA: Norton, 1966.
- [37] J. S. Greenberg. *Comprehensive Stress Management (4 ed.)*. New York, USA: Brown and Benchmark, 1993, 460 p.
- [38] K. Horney, *Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis*. N. Y., USA: Norton, 1966, 250 p.
- [39] G. W. Kisker, *The disorganised personality*. N. Y., USA: McGraw Hill, 1972, 562 p.
- [40] R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress appraisal and coping*. N. Y.: Springer, 1984.
- [41] R. May, *The Meaning of Anxiety*. N.Y., USA: Pocket Books, 1977.
- [42] A. Sarnoff, *Personality. Dynamic and development*. N. Y., USA: Wiley & Sons, 1962, 572 p.
- [43] B. F. Skinner The concept of the reflex in the description of behavior. *Journal of General Psychology*, № 5, p. 427–458, 1931.

## **STRESS RESISTANCE OF PERSONALITY AS PSYCHOLOGICAL PHENOMENON: BASIC THEORETICAL APPROACHES**

**Olena Kravtsova,**

student PhD of the Department of Management Psychology  
Central Institute of Postgraduate Education  
School of Business Administration  
"University of Management Education",  
Kyiv, Ukraine;  
psychologist, senior project officer "Child protection"  
Czech non-governmental organization "People in need",  
Slavyansk, Donetsk region, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5972-1206>  
[alenakrasvet@gmail.com](mailto:alenakrasvet@gmail.com)

**Abstract.** The article presents the results of the analysis of the basic theoretical approaches of psychology to the study of the problem of stress resistance of the individual.

The views on stress resistance in the psychoanalytic approach, gestalt of psychology, behavioral approach, existential-humanistic approach, systemic approach are analyzed. The connection of stresses of the nervous system with indicators of resistance to stress is analyzed, predictors of decrease and increase of these indicators in each approach.

The conceptual provisions are considered: a) the psychoanalytic approach to the emergence, the mechanism of operation and the effects of "psychological

protection" as a method of protection against stress, which have an ambivalent character and impact on stress; compensatory activity that can lead to "over-results" due to mental stress or, conversely, to neurosis; the reason for changing the level of stress – in suppressing the primitive sexual instincts of man, suppression of the female "I" in the world, which are ruled by men, the need to have power; b) a behavioral approach to the positive and negative attachment of behavioral patterns, the dependence of stress resistance on factors of the environment; c) in the existential-humanistic approach to rethinking life experience; the process of adaptation and methods of regulation of emotional states; the reason for reducing the stress resistance of a person is the lack of meaning of life, spiritual emptiness, loneliness, the search for freedom or the avoidance of freedom, problems of personal growth, self-actualization and self-realization.

The psychological factors of stress resistance in the view of each approach are considered and a comprehensive approach to the study of the essence and factors of stress resistance as a holistic system is proposed.

The necessity of development of the stress-resistance of the personality of adolescents, especially those who suffered as a result of the military conflict, with the consideration of all approaches complementing each other and actually describing one or several components of the complex formation of stress-resistance of the individual is shown. The expediency of training of practical psychologists for the development of stress tolerance of adolescents in postgraduate education is stated.

**Key words:** stress; resistance to stress; stress resistance; nervous tension; stress susceptibility; conflict; frustration; neurosis.

## СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

**Кравцова ЕленаКазимировна,**

аспірантка кафедри психології управління

Центрального інституту последипломного образования

ГВУЗ «Університет менеджмента образования»,

Київ, Україна;

психолог, старший спеціаліст проекту «Защита детей»

Чешской неправительственной организации «Человек в беде»,

Славянск, Донецкая обл., Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5972-1206>

alenakrasvet@gmail.com

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа основных теоретических подходов психологии к исследованию проблемы стрессоустойчивости личности.

Проанализированы взгляды на стрессоустойчивость в русле психоаналитического подхода, гештальт-психологии, бихевиорального подхода, экзистенциально-гуманистического подхода, системного подхода. Проанализирована связь: напряжение нервной системы с показателями устойчивости к стрессу, предикторы снижения и повышения этих показателей в русле каждого подхода.

Рассмотрены концептуальные положения в русле: а) психоаналитического подхода на возникновение, механизм срабатывания и последствия «психологических защит» как способа защиты от стресса, которые имеют амбивалентный характер и влияние на стрессоустойчивость; компенсаторную деятельность, которая может привести к «сверхрезультатам» вследствие психического напряжения или, наоборот, к неврозу; причина изменения уровня стрессоустойчивости – в подавлении примитивных сексуальных инстинктов человека, подавление женского «Я» в мире, которым правят мужчины, потребность иметь власть; б) бихевиорального подхода на положительное и отрицательное подкрепление поведенческих паттернов, зависимость стрессоустойчивости от факторов внешней среды; в) в русле экзистенциально-гуманистического подхода на переосмысление жизненного опыта; процесс адаптации и способы регуляции эмоциональных состояний; причина снижения стрессоустойчивости человека – отсутствие смысла жизни, духовная пустота, одиночество, поиск свободы или уход от свободы, проблемы личностного роста, самореализации и самоактуализации.

Рассмотрены причины стрессоустойчивости в русле каждого подхода и предложен комплексный подход к изучению сущности и факторов стрессоустойчивости как целостной системы.

Показана необходимость развития стрессоустойчивости личности подростков, особенно тех, кто пострадал в результате военного конфликта с учетом всех подходов, которые дополняют друг друга и фактически описывают один или несколько компонентов сложного образования стрессоустойчивости личности.

Констатирована целесообразность подготовки практических психологов к развитию стрессоустойчивости подростков в условиях последипломного образования.

**Ключевые слова:** стресс; устойчивость к стрессу; стрессоустойчивость; нервное напряжение; стрессовпечатлительность; конфликт; фрустрация; невроз.

## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] A. Adler, *Praktika i teoriya individual'noj psihologii*. Per. s angl. A. Bokovikova. Moskva, Rossiya: Akadem. proekt; Gaudeamus, 2015, 240 s.
- [2] E.H. Bern, *Transaktnyj analiz v psihoterapii: Sistemnaya individual'naya i social'naya psihoterapiya*. Per. s angl. A. Kalmykova i V. Kalinenko, Moskva, Rossiya: Akadem. proekt, 2006, 320 s.
- [3] S. O. Bohdanov. ta in., *Pidhotovka vchyteliv do rozvytku zhyttiistosti/stresostiosti u ditei v osvitnikh navchalnykh zakladakh*. V. M. Chernobrovkin, V. H. Panok, Red. Kyiv, Ukraina: PULSARY, 2017, 208 s.
- [4] V. A. Bodrov, *Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie*. Moskva, Rossiya: PER-SEH, 2006.
- [5] F. E. Vasilyuk, *Psihologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situacij*. Moskva, Rossiya: Izd-vo Moskov. un-ta, 1984, 200 s.
- [6] D. N. Zavalishina i V. A. Barabanshchikov. *Determinaciya i razvitie psihiki. Princip sistemnosti v psihologicheskikh issledovaniyah*. Moskva, Rossiya: Nauka, 1990, s. 3–6.
- [7] P. B. Zil'berman, «EHmocial'naya ustojchivost' operatora», avtoref. dis. kand. nauk; APN SSSR, nauch.-issled. in-t obshchej i ped. psihologii. Moskva, Rossiya: [b. i.], 1970, 15 s.
- [8] V. M. Kozubovskij, *Obshchaya psihologiya. Metodologiya, soznanie, deyatel'nost'*. Minsk, Belarus': Amalfeya, 2003, 224 s.
- [9] M. S. Korolchuk, *Psykhofiziologichni zasady doslidzhennia stresostiosti osobystosti*. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/psy/2011\\_94/Korol1.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Korol1.pdf)
- [10] M. Klyajn, *Detskij psihoanaliz*. Moskva, Rossiya: «In-t obshchegumanitarnyh issledovaniy», 2010.
- [11] A. V. Libina. *Sovladayushchij intellekt: chelovek v slozhnoj zhiznennoj situacii*. Moskva, Rossiya: EHksmo, 2008.
- [12] B. F. Lomov. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva, Rossiya: Nauka, 198
- [13] B. F. Lomov, «Sistemnyj podhod i sistema determinizma v psihologii», *Psihologicheskij zhurnal*, № 4, s. 19–33, 1989.
- [14] A. Maslou. *Motivaciya i lichnost'*. SPb., Rossiya: Piter, 2008.
- [15] YA. L. Moreno, *Psihodrama*. Per. s angl. G. Pimochkinoj, E. Rachkovej. Moskva, Rossiya: Aprel' Press; EHksmo-Press, 2001.
- [16] N. I. Naenko, *Psihicheskaya napryazhennost'*. Moskva, Rossiya: Iz-vo Moskov. un-ta, 1976, 112 s.
- [17] I. P. Pavlov *Dvadcatiletnij opyt ob"ektivnogo izucheniya vysshej deyatel'nosti (povedeniya) zhivotnyh*. Moskva, Rossiya: Nauka, 1973, 661 s.

- [18] A. N. Pevneva, *Psichicheskie sostoyaniya lichnosti: prakticheskoe rukovodstvo*. Gomel', Respublika Belarus': GGU im. F. Skoriny, 2011, 48 s.
- [19] F. Perlz, *Geshtal't-seminary*. Per. s angl. Moskva: In-t obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2007, 352 s.
- [20] YA. Rejkovskij, *EHksperimental'naya psihologiya ehmocij*. Moskva, Rossiya: Progress, 1979, 392 s.
- [21] H. M. Ryshko, «Metodolohichne obgruntuvannia eksperymentalnoho doslidzhennia stresostiikosti», *Problemy suchasnoi psykholohichnoi osvity v novykh termynakh*. Pedahohyka y Psykholohyia, № 1, s. 239–247, 2014.
- [22] G. M. Rishko, «Osnovnye metodologicheskie teorii i podhody izucheniya stressoustojchivosti lichnosti», *Nauka i obrazovanie v novykh terminakh*. Pedagogika i Psihologiya, № 2(10), s. 139–142, 2014.
- [23] K. R. Rodzhers. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Moskva, Rossiya: Izd. gruppya «Progress», «Univers», 1994, 480 s.
- [24] G. Sel'e, *Stress bez distressa*. Moskva, Rossiya: Kniga po trebovaniyu, 2012, 66 s.
- [25] V. P. Trusov, *Social'no-psihologicheskie issledovaniya kognitivnykh processov*. Leningrad, Rossiya: Izd-vo Leningrad. un-ta, 1980, 143 s.
- [26] A. Frejd, *Psihologiya YA i zashchitnye mekhanizmy*. Per. s angl. Moskva, Rossiya, 1993, 144 s.
- [27] Z. Frejd, *Vvedenie v psihoanaliz*. Per. s nem. Moskva, Rossiya: Nauka, 1995, 456 s.
- [28] Z. Frejd, *Issledovaniya isterii. Sobranie sochinenij v 26 tomah, t. 1* [EHlektronnyj resurs].  
Dostupno: <https://www.e-reading.club/book.php?book=104158>
- [29] P. Fress, ZH. Piazhe, Red. *EHksperimental'naya psihologiya*. Moskva, Rossiya: Progress, vyp. V, 284 s., 1975.
- [30] K. G. YUng, *Dusha i mif: shest' arhetipov*. Per. s angl. Kiev, Ukraina: Gos. biblioteka Ukrainy dlya yunoshestva, 1996, 384 s.
- [31] M. G. YArashevskij, *Psihologiya v XX stoletii*. Moskva, Rossiya: Politizdat, 1974, 447 s.
- [32] T. S. YAcenko, *Aktivnoe sociaal'no-psihologicheskoe obuchenie: teoriya, process, praktika*. Hmel'nickij, Ukraina: NAPVU; SIP RIA, 2002, 79 s.
- [33] H. I. Eysenck, W. Arnold, R. Meili, *Encyclopedia of psychology*. L.: Fontana-Collins, 1975, vol. 1–2.
- [34] L. Festinger, *Conflict, decision, and dissonance*. Standford: Standford univ. press, 1967, 163 p.
- [35] L. A. Festinger, *Theory of cognitive dissonance* Evanston. Row, Peterson & C, 1957, 289 p.
- [36] S. Freud, *The psychopathology of everyday life* (A. Tyson, Trans). New York, USA: Norton, 1966.

- [37] J. S. Greenberg. Comprehensive Stress Management (4 ed.). New York, USA: Brown and Benchmark, 1993, 460 p.
- [38] K. Horney, Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis. N. Y., USA: Norton, 1966, 250 p.
- [39] G. W. Kisker, The disorganised personality. N. Y., USA: McGraw Hill, 1972, 562 p.
- [40] R. S. Lazarus, S. Folkman, Stress appraisal and coping. N. Y.: Springer, 1984.
- [41] R. May, The Meaning of Anxiety. N.Y., USA: Pocket Books, 1977.
- [42] A. Sarnoff, Personality. Dynamic and development. N. Y., USA: Wiley & Sons, 1962, 572 p.
- [43] B. F. Skinner The concept of the reflex in the description of behavior. Journal of General Psychology, № 5, p. 427–458, 1931.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-118-133](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-118-133)  
УДК 159.97

**Лямець Артем Михайлович,**

кандидат історичних наук, магістрант кафедри психології  
Міжрегіональної академії управління персоналом,  
Київ, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1586-5966>

[lyametsart@ukr.net](mailto:lyametsart@ukr.net)

## **АКТУАЛЬНІ КЛАСИФІКАЦІЇ ОБСЕСИВНО-КОМПУЛЬСИВНОГО РОЗЛАДУ**

**Анотація.** У статті проаналізовано декілька класифікацій обсесивно-компульсивного розладу, зокрема у стандартах МКХ-10 та DSM-IV. Розглянуто різні категоріальні апарати: визначення пропорційності обсесій та компульсій, формування обсесивно-компульсивних синдромів, окреслення вісей класифікації, дослідження основних і другорядних розладів тощо. Якщо раніше ОКР характеризувався як сукупність когнітивних, емоційних та особистісних порушень, то сьогодні поступово впроваджується системний підхід щодо розгляду феномену. Автор пропонує розглядати обсесивно-компульсивний розлад на різних рівнях (філософської, загальнонаукової, конкретнонаукової та методичної методологій). Розглянуто також класичну проблему класифікації ОКР – відсутність чітких критеріїв визначення емоційних та когнітивних порушень. Відповідно було рекомендовано відмежувати емоційний аспект як депресивний, а когнітивний – як психопатичний реєстр класифікації. Така наукова парадигма надала можливість розглядати обсесивно-компульсивний розлад у більш сучасних класифікаціях, що містять певну кількість спеціальних реєстрів та вісей. Регістро-вісьова класифікаційна система, запропонована автором, упорядковує всі необхідні клінічні відомості, відсіює або системно поточнює параметри, які раніше вважалися фоновою інформацією. Вісі класифікації утворюють необхідний допоміжний категоріальний апарат (основним категоріальним апаратом є реєстри), який можна пристосувати для потреб досліджень ОКР з погляду особистісної, вікової, соціальної та медичної психології. Вищезазначена класифікаційна система допомагає диференціювати нав'язливості, викликані складними психосоціальними станами (психотравмами, деструктивними явищами в родині), від нав'язливих ідей, що характеризуються постійними особистісними порушеннями (психопатіями, акцентуаціями характеру тощо). Нова класифікація також фіксує обсесії та компульсії депресивного реєстру, коли основною причиною нав'язливостей є явне або латентне депресивне тло.

Двовимірною системою, що оперує спеціальними реєстрами та вісями, не є сталою й ригідною, але може бути відкалібрована для психологічних, а також психіатричних досліджень. У висновках автором запропоновано застосування реєстро-вісьових класифікацій із специфікаторами для удосконалення стандартів МКХ-11 та DSM-V для діагностування обсессивно-компульсивного розладу.

**Ключові слова:** психологія; психіатрія; класифікації психічних хвороб; МКХ-10; DSM-IV; обсессивно-компульсивний розлад; обсесії; компульсії.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Діагностика обсессивно-компульсивного розладу є складним завданням, що тісно пов'язане з ефективністю поточних класифікацій та медичних стандартів. У МКБ-10 [6, с. 345] у розділі індексу F42 не створено системного категоріального апарату для визначення всіх різновидів ОКР. Крім того, у вищезазначеному стандарті досі використовуються такі визначення, як «інші обсессивно-компульсивні розлади» та «обсессивно-компульсивний розлад неуточнений». Використання винятково невротичного реєстру щодо формулювання особливостей обсессивно-компульсивного розладу ускладнює прогностичні програми, оскільки неврози, психопатії та психотичні стани характеризуються різними стадіями розвитку. Синдромальний підхід до вищезазначеного явища також не дає змоги відкоригувати діагностику, оскільки групи симптомів, пов'язаних із обсесіями та компульсіями, виникають при різних етіологіях (симптоми ОКР можуть діагностуватися в спектрі різних синдромів). За таких умов використання діагностичного інструментарію суттєво ускладнюється (автор пропонує використовувати щонайменше п'ять методик: перевірка на шизофренію, тести на виявлення депресії, методики для діагностики акцентуацій характеру або проявів психопатій, програми для діагностики вегетосудинної дистонії, тести на виявлення неврозів). Причому слід враховувати і деякі інші вірогідні ситуації, за яких ОКР як симптом може спостерігатися у межах синдрому Кандинського-Клерамбо, коли нав'язливості констатуються у спектрі синдрому дереалізації-деперсоналізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженні далі розробляються ідеї, представлені науковими розробками І. Журавльова, Л. Кригіної, І. Марценковського, К. Дубовика, Л. Юнди, Н. Яковлевої, О. Гомозової, О. Боброва, С. Масіхіної та ін. Розглянуто також основні особливості класифікацій ОКР у МКХ-10 та DSM-IV.



## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті полягає у відпрацюванні ефективного категоріального апарату для класифікації обсесивно-компульсивного розладу. Для цього порівнюються наявні класифікаційні системи, визначаються їх сильні та слабкі аспекти.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: 1) переозначити статус ОКР відповідно до використання реєстро-вісьових класифікацій із специфікаторами (замість терміна «розлад» рекомендовано вживати термінологічний вираз «реєстрозалежний симптом»); 2) розглянути актуальні класифікації, визначити способи їх удосконалення; 3) вказати, які реєстри та вісі будуть використані для реалізації нового категоріального апарату щодо класифікації обсесивно-компульсивного розладу.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

У XXI ст. аналіз ОКР набуває нових теоретичних та практичних рис. Зокрема, О.Бобров та О.Гомозова розглянули обсесивно-компульсивний розлад як групу синдромів. Етіологічно феномен було пояснено низкою емоційних, когнітивних та особистісних розладів, які характеризуються як «німі» психопатологічні прояви, що породжують своєрідність та динаміку ОКР [2, с. 3], [1, с. 14]. Дослідники вважають, що є три принципових підходи щодо диференціювання та класифікації обсесивно-компульсивного розладу: виділення ключових емоційних переживань та когнітивних порушень, застосування методів багаторівневої статистики з метою виділення клінічно значущих поєднань симптомів, оцінювання етіології, віку виникнення, а також характеру динаміки ОКР.

Однак у цих підходах була і низка недоліків, зокрема не встановлювалися чіткі критерії визначення емоційних та когнітивних порушень, що ініціювали появу обсесивно-компульсивного розладу. Досить складним у контексті практичної реалізації був також підхід, що об'єднував значущі симптоми<sup>1</sup>. Цей вектор розвитку дослідження ускладнювався тим, що синдроми ОКР могли фіксуватися у межах інших синдромів (дереалізації-деперсоналізації, синдрому Кандинського-Клерамбо, синдрому Котара тощо). Тому знову виникало питання введення критерію розрізнення основного та побічного захворювань. Третій підхід – оцінювання етіології, віку виникнення, характеру динаміки ОКР не виділяв критеріального апарату реєстрів, тому відомості поєднувалися несистемно (вік виникнення констатувався не як класифікаційна вісь, а як параметр, що враховував показники вікової

---

<sup>1</sup> Що потім трактувалися як синдроми або групи синдромів.

психології; оцінювання етіології не було зорієнтовано на диференціювання ОКР-симптому та ОКР-неврозу; динаміка obsesивно-компульсивного розладу розглядалася в системі координат параметрів, що не завжди були актуальними (наприклад, замість показників вікової психології можна було використовувати теорії психології особистості, теоретичні та практичні розробки когнітивної психології тощо).

Старший науковий співробітник Українського науково-дослідного інституту соціальної та судової психіатрії та наркології МОЗ України Л. Кригіна підкреслює важливість та актуальність багатовісьових класифікацій психічних розладів. Наприклад, для упорядкування психічних розладів у дитячому та підлітковому віці ВООЗ пропонує систему з шести осей: I – клінічні психопатологічні синдроми; II – специфічні розлади психічного розвитку; III – рівень інтелекту; IV – соматичний стан; V – супутні аномальні психосоціальні ситуації; VI – загальне оцінювання порушень психосоціальної активності [5]. Вищезазначений підхід є ефективним для розладів, які суттєво не видозмінюються, залежно від реєстру (не є реєстрозалежними, наприклад, спостерігаються тільки в системі координат неврозів тощо). У випадку з ОКР може бути створена двовимірна система (реєстро-вісьова класифікація, наприклад, реєстри: I – психотичні розлади; II – психопатичні розлади; III – невротичні розлади; IV – вегетативні розлади; V – депресії, осі: I – синдроми; II – психологічні травми; III – дистонність/синтонність), що дасть змогу «калібрувати» класифікацію як для потреб МКХ-10 (МКХ-11), DSM-V, так і для потреби психологічних експертиз. Вісі можна адаптувати для тестування залежності симптомів ОКР різних реєстрів від соціальних, особистісних, когнітивних, вікових, часових та інших чинників, що напряду пов'язані з особливостями пацієнта (цей підхід дає змогу одночасно провести як психологічну, так і психіатричну експертизу).

У XXI ст. триває відпрацювання термінологічної бази, пов'язаної з діагностикою та терапією ОКР. Психіатр В. Самохвалов вказує, що в різних частинах світу використовується різна термінологія, що визначає obsesивно-компульсивний розлад. Відповідно у французькій та вітчизняній літературі вживають термін «психастенія», у німецькій – «ананказми», в англосаксонській – obsesивно-компульсивний розлад психіки [7] тощо. Дослідник акцентує увагу на тому, що стереотипне повернення до минулої думки або дії є способом транквілізації при високому рівні тривоги або приховуванням агресії, спрямованої на когось із найближчого оточення (однак слід враховувати можливість випадку вегетативної агресії, яка є безпричинною, пов'язаною з дисбалансом вегетативної нервової системи). Отже, актуалізується розгляд симптомів тривожної й агресивної природи. Підхід В. Самохвалова підкреслює суттєві розбіжності навіть у засадничих термінах ОКР, коли неможливо розмежовувати основні та другорядні прояви,

розмитим залишається зміст самого поняття. Однак критерії дослідника також вибудовують досить відносну парадигму. Транквілізація тривоги або агресії як критерії не дають можливості відповісти на етіологічні питання (агресія може виникати і при органічних екзогенних ураженнях головного мозку, тривога виникає в різних регістрах психічних хвороб, стереотипне повернення до минулої думки спостерігається і при персевераціях тощо).

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Необхідно звернути увагу на досить недосконалу методологію вивчення obsesивно-компульсивного розладу, (оскільки філософська, загальнонаукова, конкретнонаукова та методична її різновиди лише формуються). Філософський рівень розроблення ОКР пропонує бачення несприятливих умов для розвитку людства, де страхи, фобії та нав'язливості породжуються самою природою низки регуляторів людської поведінки (мається на увазі «навчання через заборони», наявність найнижчих ієрархічних ступенів у будь-якій малій або великій соціальній групі, використання феномену страху в семіотичних системах різних класів впливу, вбудова страхів в образ світу, коли відбувається відчуження окремих людей або спільнот від загального соціуму тощо). Історичні передумови еволюції поняття «ОКР» також можна розглядати в межах філософського інструментарію.

Загальнонауковий рівень аналізу obsesивно-компульсивного розладу характеризує дуальність сприйняття obsesій та компульсій, які в різних контекстах трактуються як норма або патологія. З цього погляду симптоматика ОКР у деяких випадках є лише проявом втоми, стресів середньої тяжкості. З іншого боку, виникає питання, які чинники переформатовують адекватні відповіді ЦНС у патологічні зрушення, які охоплюють увесь організм.

Спеціальнонаукова методологія питання визначає ключові значення поняття «obsesивно-компульсивний розлад». Враховуючи регістрозалежність ОКР, його приналежність до різних синдромів (синдрому Кандинського-Клерамбо, синдрому Котара тощо), «вбудовування» нав'язливостей у структуру особистості (психопатії), слід вирішувати питання щодо переозначення розладу в симптом (тоді obsesивно-компульсивний розлад стане регістрозалежним симптомом, «лакмусом», який допомагає діагностувати головне захворювання). Іншим аспектом спеціальнонаукової методології obsesивно-компульсивного розладу є адаптація жаргонних понять «чистий ОКР» та «нечистий ОКР» до потреб наукових досліджень. Ключовим аспектом цього аналітичного напрямку є виокремлення нав'язливостей від інших коморбідних симптоматик, а потім знаходження того регістру, який ініціював появу нав'язливих станів. Саме на цьому рівні методології буде вирішено

питання коригування відомостей про вищезазначений феномен у МКБ-10 (МКБ-11) та DSM-V.

Методичний рівень аналізу obsесивно-компульсивного розладу дає змогу окреслити спектр найбільш прийнятних та ефективних методик, завдяки яким можна оперативнo, без зайвих ресурсів діагностувати реєстр ОКР.

Саме відсутність єдиної методологічної бази формує різнопланове оцінювання obsесивно-компульсивного розладу. Різні методи класифікації ОКР, представлені в МКБ-10 та DSM-IV, також потребують уніфікації в контексті відпрацювання єдиної парадигми діагностики obsесивно-компульсивного розладу (мається на увазі редагування розділу індексу F42 для МКБ-10 (МКБ-11), а також коригування категоріального апарату в DSM-IV (DSM-V)).

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Особливістю сучасних досліджень ОКР є неодноразові спроби класифікації obsесивно-компульсивних проявів на підтипи (інколи синдроми), що в деяких випадках полегшує діагностику та терапію. Серед виділених груп слід звернути увагу на obsесії релігійного, сексуального та агресивного характеру, що можуть супроводжуватися періодичними компульсіями. Ця диференціація вважається прикладом культурно-зорієнтованого підходу, що характеризує хворобливі сфери різних особистостей у певну історичну епоху (тому треба звертати увагу на підходи психології особистості щодо терапії obsесивно-компульсивного розладу). Іншим критерієм умовного поділу є визначення пропорційності нав'язливих дій та ідей (переважання obsесій, компульсій, змішаний підтип або група). Нав'язливі думки натомість також могли бути диференційовані за ступенем абстрагування (емоційні та абстрактні) та іншими показниками. О. Бобров та О. Гомозова запропонували оцінювати чинникові навантаження, що отримуються внаслідок Квартимакс-обертання даних за шкалою оцінювання obsесивно-компульсивного розладу Йеля-Брауна [1]. Було спеціально виділено такі чинники: obsесії контролю над завершеністю дії, obsесивний контроль над безпекою, контрастні obsесії та obsесії сексуального змісту, obsесії володіння (певними предметами, без яких пацієнт не уявляє своє життя тощо) та ін. Однак певні запитання виникали щодо визначення «малосимптомної підгрупи» ОКР (яка за чисельністю переважала інші підгрупи), що свідчило про те, що чинниковий аналіз не враховував низку інших важливих критеріїв. Крім того, метод О. Боброва та О. Гомозової суттєво залежав від особистісних рис представників експериментальної та контрольної груп (не зафіксовано змінної, яка б не залежала від особистісних страхів).

Аспект сучасної класифікації ОКР також потребує доопрацювання через відсутність зрозумілого як для психологів, так і для психіатрів

категоріального апарату. У МКХ-10 [6, с.345] obsесивно-компульсивний розлад унесено до класу F (психічні розлади та розлади поведінки), там згадуються і синоніми цього терміна: ананкастичний невроз (автор не згоден з цим трактуванням, оскільки, на нашу думку цей розлад слід розглядати в психопатичному реєстрі) та obsесивно-компульсивний невроз (це поняття не розкриває зміст реєстрозалежності симптомів ОКР). Таке поняття, як «obsесивно-компульсивна особистість» (F60.5), у цій редакції було вилучено. Obsесивно-компульсивний розлад як розлад отримав шифр F42 (F42.0 – переважно нав'язливі думки або роздуми, F42.1 – переважно компульсивна дія (нав'язливі ритуали), F42.2 – змішані нав'язливі думки та дії, F42.8 – інші obsесивно-компульсивні розлади, F42.9 – obsесивно-компульсивний розлад неуточнений). Відповідно до МКХ-10 ОКР характеризується наявністю повторюваних нав'язливих думок або вимушених дій. Особливо підкреслюється стереотипність цих основних компонентів, згадується специфічне тривожне тло неврозу, а також імовірність діагностики депресивного епізоду (що вказує на недоопрацьований категоріальний апарат).

Однак у визначеннях недостатня увага приділяється важливим чинникам загальної та медичної психології, а саме: зв'язкам obsесивно-компульсивного розладу з порушеннями мислення та емоційно-вольової сфери (не вказується, що нав'язливості є порушенням цілеформування та цілереалізації). Немає деталізованого опису механізму початкового збою розумових процесів. Наявність формулювань «інші obsесивно-компульсивні розлади» та «obsесивно-компульсивний розлад неуточнений» вказує на те, що через неврахування реєстрів ОКР не має змоги здійснювати точну діагностику (уважаємо, що сам термін «розлад» у цьому випадку не розкриває предмета феномену, більш точним формулюванням, на нашу думку, було б: «особливий реєстрозалежний стан» (або «реєстрозалежний симптом»).

Старший науковий співробітник Відділу психолінгвістики та теорії комунікації Інституту мовознавства РАН, кандидат психологічних наук І. Журавльов вказував на пряму залежність нав'язливостей від низки реєстрів психічних хвороб. Зокрема, він розглядав ОКР як невроз, а також як розлад особистості (психопатію). Дослідник не коментував наявність obsесивно-компульсивного розладу при шизофренії або при станах маячіння, однак він зазначав, що нав'язливості властиві для різних реєстрів [3], [4]. Саме ця ідея дала змогу відійти від маргінальних теорій про «діагностичну ефективність при визначенні пропорційності obsесій та компульсій» та обґрунтувати нову систему координат для точної діагностики ОКР (без формулювань «розлад неуточнений» або «розлад із значною кількістю варіацій або підгруп»). Автор статті розробляє теоретичні ідеї І. Журавльова щодо сприйняття ОКР у невротичному та психопатичному реєстрах, окреслює зміну статусу

обсесивно-компульсивного розладу в реєстро-вісьових класифікаціях із специфікаторами (що є ефективнішими, ніж принципи МКХ-10 та DSM-IV (DSM-V) стосовно опису та упорядкування ОКР).

Розгляньмо класифікаційні особливості DSM-IV щодо вищезазначеного питання. Тут спостерігається інший структурний розподіл, зокрема, обсесивно-компульсивний розлад (obsessive-compulsive disorder) внесено до розділу «Тривожні розлади»<sup>2</sup> (Anxiety Disorders) [8, с.393]. От же, Американська асоціація психіатрії пропонує розглядати ОКР у групі з такими захворюваннями, як: панічна атака (ПА) (panic attack), агорафобія (agoraphobia), панічний розлад без агорафобії (panic disorder without agoraphobia), панічний розлад з агорафобією (panic disorder with agoraphobia), агорафобія без панічного розладу (agoraphobia without history of panic disorder), специфічна фобія (specific phobia), соціофобія (social phobia), посттравматичний стресовий розлад (posttraumatic stress disorder), гострий стресовий розлад (acute stress disorder), тривожний розлад (generalized anxiety disorder), тривожний розлад через загальний стан здоров'я (anxiety disorder due to a general medical condition), тривожний розлад, викликаний хімічними речовинами (substance-induced anxiety disorder), тривожний розлад невизначеної природи (anxiety disorder not otherwise specified).

Стосовно класифікації ОКР принципи DSM-IV є певною мірою штучними. Проаналізуємо класифікаційні вісі цього стандарту. Axis (вісь) I розглядає симптоматику, яка у випадку з обсесивно-компульсивним розладом є дуже різноманітною (фобії, обсесії, компульсії, генералізована тривожність тощо) без урахування реєстрів (невротичного, психопатичного, психотичного, депресивного та вегетативного). Тому етіологія нав'язливих проявів не є зрозумілою. Axis II виділяє психопатичний реєстр, що «змішується» з показниками розумового розвитку. Дистонність та синтонність розладу тут окремо не виділяється, а ці характеристики лише додаються до вісі I та II (Axis I – дистонні прояви, Axis II – синтонні прояви). Axis III є певним прообразом об'єднаного реєстру загальних та вегетативних порушень. Тут без принципових критеріїв об'єднано соматику та психосоматику, причому психосоматичні прояви не корелюють з етіологічним рівнем, що ускладнює логіку аналізу ОКР. Axis IV вказує на психосоціальні стреси, однак через «розмиті» формулювання в цій вісі неможливо розглядати її як повноцінний невротичний реєстр. Axis V вимірює професійно-діяльнісні та інші рівні активності за певний період часу. Основним висновком є те, що відсутність системи реєстрів у DSM-IV створює невиправдані зміщення в різні методологічні рівні, основні критерії класифікації «змішуються» з додатковими і не пріоритетними відомостями, сам термін «вісь» не створює

---

<sup>2</sup> Це формулювання є досить розмитим і не дає змоги провести чітку діагностику стану пацієнта.

стабільної та повністю зрозумілої системи координат. Слід звернути увагу на те, що перехід на реєстро-вісьову класифікацію створив би умови для удосконалення системи DSM-IV (DSM-V).

Окреслимо основні відмінності класифікації МКХ-10. У DSM-IV обсессивно-компульсивний розлад вважається тривожним розладом (така розмитість реєстру призводить до того, що неврози, психопатії, вегетативні прояви та психотичні стани з ОКР створюють своєрідний «синкрет», з якого неможливо виокремити точні відомості). У МКХ-10 інший підхід: ОКР є невротичним розладом (однобічний погляд на обсессивно-компульсивний розлад, що призводить до некоректної практики реалізації диференційних діагнозів), що системно пов'язується зі стресом та соматоформними хворобливими станами (діапазон F40–F48). Для порівняння: У МКХ-10 ОКР входить до групи таких хвороб, як фобічні тривожні розлади (F40), інші тривожні розлади (F41), реакція на важкий стрес і порушення адаптації (F43), дисоціативні (конверсійні) розлади (F44), соматоформні розлади (F45), інші невротичні розлади (F48). Усе це свідчить про відсутність уніфікації між МКХ-10 та DSM-IV.

У МКХ-10 ОКР характеризується лише симптоматикою (підхід із мінімальними відомостями, не закріпленими чітким категоріальним апаратом). А в DSM-IV аналітика обсессивно-компульсивного розладу (300.3) штучно ускладнюється: симптоми та критерії діагностики в деяких випадках уніфікуються (наявність обсессій та компульсій вважається критерієм А, егодистонне сприйняття нав'язливих ідей є критерієм Б тощо). Багато уваги приділяється суб'єктивним фабулам обсессій або компульсій, що створює лише «атмосферу описовості» (описова психіатрія), а не системності. Когнітивні порушення при ОКР у DSM-IV не корелюють з невротичними, психопатичними, психотичними, депресивними та вегетативними проявами. Зв'язок обсессивно-компульсивного розладу з депресією, фобіями, панічними атаками, порушеннями харчової поведінки, психопатіями (у DSM-IV формулюються як personality disorders), синдромом Туретта [9, с. 459] лише констатується, однак не надаються орієнтири для визначення головного й побічного захворювань (у стандарті асоційовані з ОКР розлади сприймаються переважно як рівнозначні).

Диференційна діагностика ОКР за DSM-IV ускладнюється через наявність обсессій та компульсій у різних реєстрах психічних хвороб. Обсессивно-компульсивні прояви з'являються при стрептококових інфекціях, вони входять до складу тривожного синдрому (тривожного розладу). Цю симптоматику можна викликати штучно (штучний ОКР) за допомогою наркотиків, галюциногенів, токсинів [9, с. 460]. У контексті диференціальних критеріїв DSM-IV визнає, що обсессії та компульсії властиві багатьом психічним розладам та захворюванням, тому проблема «чистого ОКР» є дискусійною.

Недостатнім з погляду розрізнення є й показник, зорієнтований на обмежений спектр тематичних фабул нав'язливих думок та дій (цей показник є досить суб'єктивним, при генералізованих розладах obsесії та компульсії логічно пов'язуються з будь-якими подіями та думками пацієнта). Суперечливим є критерій несумісності obsесій із загальним світоглядом людини, коли при іпохондрії поступово з'являється симптоматика ОКР. Формування концепції «obsесивно-компульсивного розладу як додаткового діагнозу» також не вирішує основних етіологічних проблем. Наприклад, при синдромі Кандинського-Клерамбо у структурі маячіння також спостерігаються певні obsесії та компульсії. І в цьому випадку найбільш вірогідною причиною таких проявів є психотичні механізми, а не додаткові розлади, які начебто паралельно співіснують із тяжкими порушеннями психічної діяльності. Уся концепція DSM-IV, що стосується трактування ОКР, не є повністю логічною з погляду медичної психології.

Додаткова система координат «синтонності-дистонності» при побутових або «медичних» версіях obsесій та компульсій є досить дискусійною. Людина, що постійно миє руки з милом, перевіряє вікна або двері, чи замкнені вони певною мірою дотримується того чи іншого мотиву (правила гігієни, порядку, безпеки тощо). Отже, спостерігається порушення початкової синтонності, мотиваційні та цілеспрямовувальні механізми ніби зупиняються (тут добре підходить така аналогія, як «персеверації цілі»). Тому критерій дистонності можна використовувати, але як допоміжний.

Постановка паралельних діагнозів тик та ОКР також підтверджує теорію про те, що неврози, ураження центральної та вегетативної нервових систем спричиняють схожу симптоматичну картину, яка варіюється, залежно від особливостей особистості пацієнта.

Важливим аспектом DSM-IV є факт визнання принципового розрізнення ОКР-неврозу (регістрозалежного симптому, який інтерпретують як один із неврозів) та obsесивно-компульсивного розладу особистості (психопатії). Це означає, що в класифікації зроблено перші кроки для фіксації парадигми реєстрів (в ідеалі ОКР треба розглядати в невротичному, психопатичному, психотичному, депресивному та вегетативному реєстрах; слід також розглянути перспективу впровадження таких вісей, як: Axis I – синдроми або специфіка, Axis II – синтонність/дистонність, Axis III – рівень усвідомлення симптоматики, Axis IV – хронізація, Axis V – сенсорні феномени, Axis VI – вік або інші необхідні для експертизи параметри). На відміну від DSM-IV, у МКХ-10 obsесивно-компульсивна особистість (формулюється як розлад) вилучена з розгляду. Важливо, що в обох стандартах не звертається увага на механізм унесення obsесій та компульсій до різних синдромів маячіння (психотичного реєстру). У будь-якому випадку ОКР не можна розглядати як винятково невротичний стан, оскільки часткова невідповідність obsесій та компульсій



реальності дає змогу трактувати цей феномен не тільки як регістрозалежний симптом, а й як особливий вид «напів-маячіння» або «ослабленого маячіння». Зважаючи на феномен, можна говорити не тільки про побудову регістрів, а й низки вісей із визначенням величини усвідомлення абсурдності тих чи інших obsесивно-компульсивних проявів.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Класифікаційні уточнення терміна «obsесивно-компульсивний розлад» тривають і нині. Еволюція поняття була досить складною, його розуміння розпочиналося з філософсько-історичного та психологічного осмислення патологічного страху. Парадоксально, але поступове підвищення рівня життя, зменшення фізичних навантажень сприяло появі нових, структурно складніших проявів ОКР. Кожний підхід для психокоригування розладу супроводжується із значними труднощами, оскільки цей стан (який є регістрозалежним симптомом) системно пов'язаний із різними сферами психіки (мисленням, увагою, особливостями особистості, корелюючими депресіями тощо). Помітну роль у різні епохи відігравали і соціальні інститути (виникали obsесії, пов'язані з релігійною сферою, сексуальними відносинами, вибором професії, подружнім життям, вихованням дітей, дотриманням законів і тощо). Відчутним кроком уперед стало уявлення про можливий зв'язок ОКР з меланхолічними проявами та депресіями (нав'язливістю депресивного регістру). Із появою нових теоретичних положень про нав'язливість стало очевидним, що ОКР не можна розглядати тільки як «невроз малої психіатрії». Залежність obsесивно-компульсивного стану від регістру психічних хвороб (ідею побудови регістрів запропонував ще Е. Крепелін, а І. Журавльов звернув увагу на те, що нав'язливість при неврозі та психопатії можуть якісно відрізнятися, а причиною цього є зміна регістру) формує нове бачення проблеми. Новий підхід із урахуванням невротичного, психопатичного, психотичного, депресивного та вегетативного регістрів ОКР допоможе виокремити особливості терапії цього стану при неврозах, психопатіях (наприклад, при психастенії), ВСД, при шизофренії та депресії тощо.

Автор пропонує розглядати obsесивно-компульсивний розлад на різних рівнях (філософської, загальнонаукової, конкретнонаукової та методичної методології). Розглянуто також класичну проблему класифікації ОКР – відсутність чітких критеріїв визначення емоційних та когнітивних порушень. Відповідно було рекомендовано відмежувати емоційний аспект як депресивний, а когнітивний – як психопатичний регістр класифікації, (або частково як невротичний). Така наукова парадигма надала можливість розглядати obsесивно-компульсивний розлад у більш сучасних класифікаціях,

що містять певну кількість спеціальних реєстрів та вісей. Регістро-вісьова класифікаційна система, запропонована автором, упорядковує всі необхідні клінічні відомості, відсіює або системно поточнює параметри, які раніше вважалися фоною інформацією. Вісі класифікації утворюють необхідний допоміжний категоріальний апарат (основним категоріальним апаратом є реєстри), який можна пристосовувати для потреб досліджень ОКР з погляду особистісної, вікової, соціальної та медичної психології. Вищезазначена класифікаційна система допомагає диференціювати нав'язливості, викликані складними психосоціальними станами (психотравмами, деструктивними явищами в родині), від нав'язливих ідей, що характеризуються постійними особистісними порушеннями (психопатіями, акцентуаціями характеру тощо). Нова класифікація також фіксує обсесії та компульсії депресивного реєстру, коли основною причиною нав'язливостей є явне або латентне депресивне тло. Двовимірною системою, що оперує спеціальними реєстрами та вісями, не є сталою й ригідною, але може бути відкалібрована для потреб психологічних, а також для психіатричних досліджень.

Автор пропонує упорядникам стандартів МКХ-11 та DSM-V звернути увагу на ефективність реєстро-вісьових класифікацій із специфікаторами для діагностики обсесивно-компульсивного розладу.

Уведення нового категоріального апарату реєстро-вісьових класифікацій із специфікаторами допоможе не тільки відійти від традиційної «пропорційності обсесій та компульсій», що лише ускладнює діагностичні процеси, а й поточнити статус обсесивно-компульсивного розладу (що, на думку автора, є реєстрозалежним симптомом).

**Перспективи подальших досліджень.** Представлення реєстро-вісьової класифікації ОКР із специфікаторами у табличному вигляді. Підтвердження теоретичних розробок низкою експериментальних досліджень. Звернення до укладачів МКХ-11 та DSM-V з пропозиціями щодо удосконалення наявних класифікаційних систем.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] А. Е. Бобров, А. К. Гомозова, «Комплексное клинико-статистическое и психологическое изучение обсесивно-компульсивных синдромов», *Социальная и клиническая психиатрия*, № 4, с. 14–26, 2010.
- [2] А. К. Гомозова, «Обсесивно-компульсивное расстройство: комплексное психопатологическое и психометрическое исследование», дис. канд. наук; ФГУ Московский научно-исследовательский ин-т психиатрии. Москва, Россия, 2010, 227 с.

- [3] И. В. Журавлёв, «О конститутивных характеристиках сознания», *Вопросы психолингвистики*, № 16, с. 120–127, 2012.
- [4] И. В. Журавлёв, *Психология и психопатология восприятия: пролегомены к теории «зонда»*. Москва, Россия: Изд-во ЛКИ, 2008, 123 с.
- [5] Л. О. Кригіна, «Перспективи впровадження багатовісьової версії МКХ-10 в практику судово-психіатричної експертизи неповнолітніх (огляд літератури)», *Архів психіатрії*, т. 16, № 3, с. 50–54, 2010.
- [6] *Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем*. В 3 т. Т.1. Десятый пересмотр. Женева, Швейцария: Всемирная организация здравоохранения, 1995, 697 с.
- [7] В. П. Самохвалов, *Психиатрия*. Ростов-на-Дону, Россия: Феникс, 2002, 575 с.
- [8] *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)*. Forth edition. Washington disorders. Text revision (DSM-IV-TR). Forth edition. Washington, USA: American Psychiatric Association, 1994, 915 p.
- [9] *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Text revision (DSM-IV-TR)*. Forth edition. Washington, USA: American Psychiatric Association, 2000. – 943 p.
- [10] *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Fifth edition. Washington, USA: American Psychiatric Association, 2013, 970 p.

## ACTUAL CLASSIFICATIONS OF OBSESSIVE-COMPULSIVE DISORDER

**Artyom Lyamets,**

candidate of historical sciences,

undergraduate of the chair of psychology

at the Interregional Academy of Personal Management,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1586-5966>

[lyametsart@ukr.net](mailto:lyametsart@ukr.net)

**Abstract.** In the article several classifications of obsessive-compulsive disorder have been analyzed, among others the classifications in the standards ICD-10 and DSM-IV. Various categorial conceptions have been reviewed: the coordinate system of the proportionality of obsessions and compulsions, the representations of different obsessive-compulsive syndromes, the specification of classification axes, the research of main and secondary disorders, etc. When in the past obsessive-compulsive disorder was characterized as the variety of cognitive, emotional and personal disorders, then today a system conception of the OCD phenomenon is being introduced in a gradual manner. The author suggests to review obsessive-compulsive disorder on various methodological levels (philosophical, general scientific, specifically scientific, methodical levels of methodology). Also a classical

problem of OCD – the absence of the precise criteria for the determination of emotional and cognitive disorders, has been reviewed. Accordingly, it has been suggested to distinguish the emotional aspect as the depressive register of the classification, and the cognitive aspect has been distinguished as the psychopathic register. Such scientific paradigm made possible to review obsessive-compulsive disorder in more modern classifications, which contain the certain amount of special registers and axes. The registered-axial classification, which has been suggested by the author, arranges all the necessary clinical data, sifts and systematically specifies the parameters, which had been considered before as the background information. The axes of the classification organize the necessary secondary categorial conception (the registers are the main categorial conception), which can be adapted to the needs of the research works in OCD from the viewpoints of personal, age, social and medical psychology. The above-mentioned classification system allowed to differentiate the obtrusive states, which were caused by difficult psychosocial problems (psychological traumatic experience, destructive changes in families) from the obtrusive states, which were characterized by continuing personal disorders (psychopathies, accentuations of personality etc.) The new classification also differentiates obsessions and compulsions of the depressive register, when a main reason of obtrusive states is an obvious or latent background. The two-dimensional system, which uses the special registers and axes, is not static or rigid, but can be calibrated for the needs of psychological and psychiatric research works. In the conclusions the author suggests to use the registered-axial classifications with qualifiers for improving the standards ICD-11 and DSM-V, which help to diagnose obsessive-compulsive disorder.

**Key words:** psychology; psychiatry; classifications of mental illnesses, ICD-10; DSM-IV; obsessive-compulsive disorder; obsessions; compulsions.

## АКТУАЛЬНЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНОГО РАССТРОЙСТВА

**Лямец Артем Михайлович,**  
кандидат исторических наук,  
магистрант кафедры психологии  
Межрегиональной академии управления персоналом,  
Киев, Украина.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1586-5966>  
[lyametsart@ukr.net](mailto:lyametsart@ukr.net)

**Аннотация.** В статье проанализированы несколько классификаций обсессивно-компульсивного расстройства (ОКР), в том числе в

стандартах МКХ-10 и DSM-IV. Рассмотрены различные категориальные аппараты: определение пропорциональности obsessions и compulsions, формирование obsessive-compulsive syndromes, выделение осей классификации, исследование основных и второстепенных расстройств, и т.п. Если ранее ОКР характеризовалось как совокупность когнитивных, эмоциональных и личностных нарушений, то в наше время постепенно внедряется системный подход относительно рассмотрения этого феномена. Автор предлагает рассматривать obsessive-compulsive расстройство на различных уровнях (философской, общенаучной, конкретнонаучной и методической методологии). Рассмотрена также классическая проблема классификации ОКР – отсутствие точных критериев определения эмоциональных и когнитивных нарушений. Соответственно автор рекомендует выделить эмоциональный аспект – как депрессивный, а когнитивный как психопатический регистр классификации. Такая научная парадигма позволяет рассматривать obsessive-compulsive расстройство в более современных классификациях, которые оперируют определенным количеством специальных регистров и осей. Регистро-осевая классификационная система, предложенная автором, упорядочивает клинические сведения, отсеивает или системно уточняет параметры, которые раньше считались фоновой информацией. Оси классификации образуют необходимый вспомогательный категориальный аппарат (основным категориальным аппаратом являются регистры), который может быть использован для потребностей исследования ОКР с точки зрения личностной, возрастной, социальной и медицинской психологии. Вышеупомянутая классификационная система позволяет дифференцировать навязчивости, вызванные сложными психосоциальными состояниями (психотравмами, деструктивными явлениями в семье), от навязчивых идей, которые характеризуются постоянно действующими личностными нарушениями (психопатиями, акцентуациями характера и т. п.). Новая классификация также фиксирует obsessions и compulsions депрессивного регистра, когда основной причиной навязчивостей является явный или латентный депрессивный фон. Двухмерная система, которая оперирует специальными регистрами и осями, не является статичной и ригидной, но ее можно откалибровать для психологических, а также психиатрических исследований. В выводах автор предлагает использовать регистро-осевые классификации со спецификаторами для усовершенствования стандартов МКХ-11 и DSM-V для диагностирования obsessive-compulsive расстройства.

**Ключевые слова:** психология; психиатрия; классификации психических болезней; МКБ-10; DSM-IV; обсессивно-компульсивное расстройство; обсессии; компульсии.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] A. E. Bobrov, A. K. Gomozova, «Kompleksnoe kliniko-statisticheskoe i psihologicheskoe izuchenie obsessivno-kompul'sivnyh sindromov», *Social'naya i klinicheskaya psichiatriya*, № 4, s. 14–26, 2010.
- [2] A. K. Gomozova, «Obsessivno-kompul'sivnoe rasstrojstvo: kompleksnoe psihopatologicheskoe i psihometricheskoe issledovanie», dis. kand. nauk; FGU Moskovskij nauchno-issledovatel'skij in-t psichiatrii. Moskva, Rossiya, 2010, 227 s.
- [3] I. V. ZHuravlyov, «O konstitutivnyh harakteristikah soznaniya», *Voprosy psiholingvistiki*, № 16, s. 120–127, 2012.
- [4] I. V. ZHuravlyov, *Psihologiya i psihopatologiya vospriyatiya: prolegomeny k teorii «zonda»*. Moskva, Rossiya: Izd-vo LKI, 2008, 123 s.
- [5] L. O. Kryhina, «Perspektyvy vprovadzhennia bahatovisovoi versii MKKh-10 v praktyku sudovo-psykhiatrychnoi ekspertyzy nepovnlitnikh (ohliad literatury)», *Arkhiv psykhiatrii*, t. 16, № 3, s. 50–54, 2010.
- [6] *Mezhdunarodnaya statisticheskaya klassifikaciya boleznej i problem, svyazannyh so zdorov'em. V 3 t. T.1. Desyatj peresmotr.* ZHeneva, SHvejcariya: Vsemirnaya organizaciya zdavoohraneniya, 1995, 697 s.
- [7] V. P. Samohvalov, *Psihiatriya*. Rostov-na-Donu, Rossiya: Feniks, 2002, 575 s.
- [8] *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV). Forth edition.* Washington disorders. Text revision (DSM-IV-TR). Forth edition. Washington, USA: American Psychiatric Association, 1994, 915 p.
- [9] *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Text revision (DSM-IV-TR). Forth edition.* Washington, USA: American Psychiatric Association, 2000, 943 p.
- [10] *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Fifth edition.* Washington, USA: American Psychiatric Association, 2013, 970 p.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-134-146](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-134-146)  
УДК 159.98.058.836.2

**Москальова Алла Степанівна,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
професор кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0213-0434>  
[moskalla@ukr.net](mailto:moskalla@ukr.net)

## **ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПРО ПРОФЕСІЙНІ КРИЗИ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СПОСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

**Анотація.** У статті розглянуто важливу проблему, вирішення якої є необхідною умовою суб'єктивного добробуту освітян, а саме: подолання й профілактики професійних криз особистості. Наголошено, що найактуальнішою темою сьогодення можна назвати проблему конструктивного подолання професійних криз особистості. Констатовано, що особливої уваги в контексті підвищення рівня ефективності управління закладами загальної середньої освіти заслуговує така характеристика фахівців, керівників закладів загальної середньої освіти, як особистісний потенціал для подолання професійних криз, що базується на їхніх уявленнях про сутність і перебіг кризових явищ.

Відповідно у статті наведено результати емпіричного дослідження особливостей уявлень керівників закладів загальної середньої освіти про професійні кризи в управлінській діяльності та способи їх подолання. Проаналізовано отримані результати дослідження керівників закладів загальної середньої освіти за такими показниками: розуміння сутності поняття «криза особистості» та видів криз; розуміння сутності понять «особистісна криза», «професійна криза», «професійна криза керівника закладу загальної середньої освіти»; визначення факторів, що зумовлюють професійні кризи; виявлення особистісних якостей, які характеризують професійні кризи управлінців; зміст та способи подолання професійних криз особистості; здатність класифікувати знання, уміння, навички та особистісні якості у контексті подолання професійних криз особистості. Установлено, що сутність поняття «професійна криза керівника закладу середньої освіти» трактується управлінцями як: переживання професійних проблем, що усвідомлюються як професійні перешкоди, які виникають унаслідок

блокування можливості досягнення професійних цілей, що мають життєзначущий, особистісний сенс для управлінця. Констатовано, що значна кількість керівників закладів загальної середньої освіти має фрагментарні уявлення про професійні кризи в управлінській діяльності та засоби їх конструктивного подолання, що загалом негативно позначається на їхньому суб'єктивному добробуті.

**Ключові слова:** керівники закладів загальної середньої освіти; професійні кризи; особистісний потенціал; подолання професійних криз особистості.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах, коли відбувається процес трансформації освітньої системи, особливо важливо вчасно виявляти ознаки суперечностей, які призводять до виникнення професійних криз управлінців. Ідеться про суперечності між: а) необхідністю опанування конструктивних стратегій подолання професійних криз керівниками закладів загальної середньої освіти, які відповідали б сучасним науковим вимогам, та відсутністю чіткої системи впливу на процедуру навчання, підготовленість певної кількості фахівців, неврахування специфіки проблеми; б) необхідністю використання психологічно обґрунтованих методів і технологій професійного розвитку фахівця та відсутністю наукових розробок з проблеми конструктивного подолання професійних криз керівниками закладів загальної середньої освіти; в) необхідністю оптимізації процесу післядипломної освіти управлінських кадрів освіти та відсутністю відповідних технологій, спрямованих на опанування конструктивних стратегій подолання професійних криз закладів загальної середньої освіти тощо.

Одним із перших кроків на шляху подолання зазначених суперечностей є вивчення особистісного потенціалу управлінців щодо подолання професійних криз, зокрема їхніх уявлень про цей феномен.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури показав, що безпосередньо проблема вивчення уявлень керівників закладів загальної середньої освіти про професійні кризи в управлінській діяльності не була предметом спеціальної уваги дослідників. Проте у наукових психологічних дослідженнях висвітлено окремі її аспекти.

У працях науковців було представлено результати дослідження рівнів професіоналізму й етапів засвоєння професії (Є. Клімов [7], А. Маркова [8] та ін.); психологічні особливості криз професійного становлення (Е. Зеєр, Е. Симанюк [4] та ін.). Досить глибоко вченими досліджувалися й наслідки професійних криз, зокрема такі, як: «деформація професійної діяльності» (А. Маркова [8] та ін.), «деструктивні



зміни особистості в процесі діяльності» (Е. Зеєр [4] та ін.), «професійне вигорання» (О. Бондарчук [1], Л. Карамушка [5] тощо).

Окремі проблеми професійного становлення особистості в освітньому процесі розглядали Н. Волянчук [2], А. Москальова [10], Е. Симанюк [12], зокрема, пов'язані з психологічним захистом особистості, що викривлюють уявлення особистості про себе та довкілля (Є. Донченко, Т. Титаренко [3] тощо). Проте уявлення керівників закладів загальної середньої освіти про професійні кризи в управлінській діяльності та засоби їх подолання практично не вивчалися. Це зумовило вибір мети нашої роботи.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** нашого дослідження – емпірично дослідити особливості уявлень керівників закладів загальної середньої освіти про професійні кризи в управлінській діяльності та засоби їх подолання.

**Завдання** дослідження: 1) дослідити уявлення керівників закладів загальної середньої освіти про сутність і прояви професійних криз; 2) визначити специфіку уявлень керівників закладів загальної середньої освіти щодо способів подолання професійних криз особистості в управлінській діяльності.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

В основу дослідження покладено концептуальні положення щодо:

- сутності поняття «професійна криза» як: психічного стану людини, що характеризується суб'єктивними (внутрішніми) переживаннями, неможливістю реалізації двох професійно важливих мотивів: досягнення і потреби в досягненнях (Н. Пилипенко); явища в професійній діяльності, що призводить до деструкцій, деформацій структури особистості (А. Маркова); різкої зміни вектора професійного розвитку суб'єкта діяльності (Н. Волянчук, Е. Симанюк); переживання професійних проблем, що усвідомлюються як професійні перешкоди, які виникають унаслідок блокування можливості досягнення професійних цілей, що мають життєзначущий, особистісний сенс для управлінця (А. Москальова) [10];
- феномену психологічного подолання, що базується на усвідомленні людиною наявності засобів допомоги у скрутному для неї становищі й навичок оперування якомога більшою кількістю таких засобів, що сприяє посиленню відчуття контрольованості ситуації і внаслідок цього більш ефективному подоланню проблем, що постають перед суб'єктом у складній ситуації (А. Москальова [10]; Е. Донченко, Т. Титаренко [3]);

- специфіки надання психологічної допомоги розвитку особистості під час виконання професійної діяльності в закладах освіти [1], [2], [10].

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для проведення дослідження було використано авторську анкету «Особливості прояву професійних криз особистості у діяльності керівників закладів загальної середньої освіти» [10]. Дослідженням охоплено 2060 керівників закладів загальної середньої освіти з різних регіонів України.

Математичне опрацювання даних здійснювалося за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 21.0).

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

На першому етапі емпіричного дослідження виявлено особливості уявлень керівників закладів загальної середньої освіти про сутність і прояви професійних криз. Зокрема, аналіз відповідей керівників закладів загальної середньої освіти щодо сутності поняття «криза» показав низький рівень його розуміння для досить великої кількості досліджуваних. Констатовано, що 35,2% досліджуваних мають «посередній» рівень розуміння, 32,7% – «помірний», а решта – «недосконалий» (17,3%) та «слабкий» (13,6%). Лише 1,2% респондентів характеризуються «досконалим» рівнем розуміння сутності поняття «криза особистості», чітко ідентифікують ознаки таких криз тощо.

Утруднюються керівники й щодо визначення видів криз особистості. При цьому з'ясовано, що третина (35,2%) респондентів взагалі не змогла дати відповідь на це запитання, що може свідчити про відсутність у них чітких теоретичних знань про кризи особистості або ж невміння формувати свої відповіді.

Загалом виявлено, що поняття «криза» особистості як таке не є актуальним для більшості керівників закладів освіти, можливо, саме тому їхні відповіді щодо сутності поняття є неповними та частково правильними. Такі керівники утруднюються в усвідомленні та поясненні своїх психічних станів кризового характеру, передбаченні їх наслідків як для свого психологічного добробуту, так і для добробуту своїх підлеглих. Часто тема взагалі «витісняється» зі свідомості управлінців («зі мною такого не трапиться, і тому думати про це не варто»). Незначна кількість респондентів, які виявили «досконалий» рівень розуміння поняття, свідчить про доцільність розширення й поглиблення уявлень управлінців щодо професійних криз особистості, що сприятиме їхній кращій адаптації до трансформаційних змін суспільства.

На наступному етапі емпіричного дослідження визначено специфіку уявлень керівників закладів загальної середньої освіти щодо способів подолання професійних криз особистості в управлінській діяльності.

Насамперед, встановлено недостатній рівень розуміння керівниками закладів загальної середньої освіти змісту та способів конструктивного подолання професійних криз особистості, а саме: низький рівень такого розуміння виявлено у 25,3%, середній – у 54,9%, а високий – лише у 19,8% досліджуваних.

Детальний аналіз свідчить, що уявлення управлінців щодо знань, умінь, навичок та особистісних якостей, значущих для подолання професійних криз особистості, є фрагментарними й недостатньо систематизованими.

Так, за результатами опитування встановлено, які саме знання, на думку респондентів, є значущими у контексті зазначеної проблеми (табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл керівників закладів загальної середньої освіти за уявленнями про знання, значущі для подолання професійних криз**

Перелік груп знань	Кількість досліджуваних, у %
Знання психології та акмеології	52,8
Знання психологічних особливостей особистості та її саморозвитку	21,8
Знання типів поведінки та стилів керівництва	18,3
Знання нормативних документів	16,2
Знання причин виникнення конфліктів	14,6
Знання методів подолання та профілактики криз	11,0

Як видно з табл. 1, досліджувані керівники закладів загальної середньої освіти розподілилися на декілька груп за пріоритетністю знань, що сприяють подоланню професійних криз. Велике значення, на думку управлінців, мають «знання психології та акмеології» (52,8%). Значно меншого значення респонденти надають таким знанням, як «знання психологічних особливостей особистості та її саморозвитку» (21,8%); «знання типів поведінки та стилів керівництва» (18,3%); «знання нормативних документів» (16,2%); «знання причин виникнення конфліктів» (14,6%); «знання методів подолання та профілактики криз» (11%).

Крім того, виявлено розподіл керівників закладів загальної середньої освіти за уявленнями про знання, значущі для подолання професійних криз (табл. 2).

*Таблиця 2*

**Розподіл керівників закладів загальної середньої освіти  
за уявленнями про вміння, значущі для подолання професійних криз**

Перелік груп умінь	Кількість досліджуваних, у %
Уміння самовдосконалюватися, боротися зі слабкими рисами характеру, здійснювати саморегуляцію	29,1
Уміння рефлексувати, аналізувати професійну діяльність, адекватно оцінювати себе	49,2
Уміння взаємодіяти, працювати в команді, обираючи адекватний стиль спілкування, залежно від ситуації	21,8
Уміння підтримувати соціально-психологічний клімат, попереджати та розв'язувати конфлікти, створювати позитив	27,3
Уміння швидко ухвалювати рішення	9,1

Як видно з табл. 2, респонденти розподілилися так: найбільша кількість – це ті, які виокремлюють такі вміння: «рефлексувати, аналізувати професійну діяльність, адекватно оцінювати себе» (49,2%); значно менше керівників, які надають перевагу «вмінню самовдосконалюватися, боротися зі слабкими рисами характеру, здійснювати саморегуляцію» (29,1%); ще одна група – це ті, які обрали «вміння підтримувати соціально-психологічний клімат, попереджати та розв'язувати конфлікти, створювати позитив» (27,3%); а також ті, які вказують на «вміння взаємодіяти, працювати в команді, обираючи адекватний стиль спілкування, залежно від ситуації» (21,8%); нарешті, завершує цей ряд «уміння швидко ухвалювати рішення» (9,1%).

За результатами дослідження визначено також розподіл керівників закладів загальної середньої освіти за уявленнями про особистісні якості, значущі для конструктивного подолання професійних криз (табл. 3).

*Таблиця 3*

**Розподіл керівників закладів загальної середньої освіти  
за уявленнями про особистісні якості,  
значущі для конструктивного подолання професійних криз**

Перелік груп якостей	Кількість досліджуваних, у %
1	2
Вольові (сила волі, наполегливість, цілеспрямованість, самоконтроль, виваженість, терпіння, стриманість)	52,9
Мотиваційні (небайдужість, бажання працювати, відданість справі, професіоналізм, бажання вийти із кризи)	45,4

Продовження табл. 3

1	2
Комунікативні (комунікабельність, увічливість, емпатія, повага до людей, доброзичливість)	27,3
Морально-етичні (самодостатність, гідність, порядність)	25,4
Емоційні (оптимізм, почуття гумору)	21,7
Творчі (креативність, прагнення новизни)	21,8
Лідерські (здатність повести за собою, активність)	10,9

З табл. 3 видно, що найбільш значущими під час подолання професійних криз, за визначенням керівників закладів загальної середньої освіти, є такі групи особистісних якостей, як вольові (52,9%) і мотиваційні (45,4%). Значно менше важать для управлінців комунікативні (27,3%); морально-етичні (25,4%); емоційні й творчі (відповідно 21,7% та 21,8%) і лідерські (10,9%) якості.

За результатами *факторного аналізу* уявлень респондентів щодо знань, умінь, навичок та особистісних якостей, значущих для конструктивного подолання професійних криз, було виділено *шість факторів*, що охоплюють 63,5% сумарної дисперсії й відображають суперечливий характер відповідних уявлень управлінців.

Так, перший фактор – «*гуманістичний*», є двополюсним, він містить такі складові: «уміння підтримувати соціально-психологічний клімат», «попереджати та розв'язувати конфлікти», «створювати позитив» (0,742); морально-етичні особистісні якості – «самодостатність, гідність, порядність» (0,711); «уміння рефлексувати», «аналізувати професійну діяльність», «адекватно оцінювати себе» (0,771). Тобто йдеться про протиставлення в уявленнях досліджуваних гуманістичних тенденцій та здатності адекватно оцінювати себе й управлінську діяльність.

Другий фактор – «*інформаційно-управлінський*» – також є двополюсним і містить: «знання нормативних документів» (0,567); «знання причин виникнення конфліктів» (0,676); знання типів поведінки та стилів керівництва (0,646); уміння швидко ухвалювати рішення (0,493). Отже, і в цьому випадку йдеться про протиставлення знань і вмінь, суттєвих для конструктивного подолання криз.

Третій фактор – «*інноваційний*» – також є двополюсним, він складається з таких показників: знання психології та акмеології (-0,569); особистісні якості – «креативність, прагнення новизни» (0,754); «знання методів подолання та профілактики криз» (0,655). Отже, в уявленнях управлінців протиставляються, з одного боку, значущість знання способів подолання криз, а з іншого – обізнаність у сфері психології та акмеології, без яких, власне, конструктивна реалізація способів подолання криз є малоімовірною.

Четвертий фактор – «професійний» – є однополюсним, він містить такі складові: особистісні якості – «небайдужість, бажання працювати, відданість справі, професіоналізм, бажання вийти із кризи» (0,769); «оптимізм, почуття гумору» (0,703).

П'ятий фактор – «регулятивний» – є двополюсним, він містить такі складові: «уміння самовдосконалюватися, боротися зі слабкими рисами характеру, здійснювати саморегуляцію» (0,717); особистісні якості – «комунікабельність, увічливість, емпатію, повагу до людей, доброзичливість» (0,643); «силу волі, наполегливість, цілеспрямованість» (-0,496). Тобто ідеться про досить амбівалентні уявлення досліджуваних управлінців, адже важко уявити собі ситуацію самовдосконалення або саморегуляції труднощів у професійній та управлінській діяльності без вольових зусиль.

Шостий фактор – «толерантний» – складається з таких показників: «уміння взаємодіяти, працювати в команді, обираючи адекватний стиль спілкування, залежно від ситуації» (0,755); особистісні якості – «самоконтроль, толерантність, виваженість, терпіння, стриманість» (0,514).

Отже, чотири з шести факторів є досить суперечливими, що свідчить про суперечливу структуру уявлень управлінців про професійні кризи та способи їх конструктивного подолання.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

1. Виявлено, що керівники закладів загальної середньої освіти мають недостатньо сформовані, фрагментарні і часто амбівалентні уявлення про професійні кризи особистості та способи їх конструктивного подолання, що загалом не сприяє їхньому суб'єктивному добробуту.

2. Установлено певну невідповідність, а іноді суперечливість в уявленнях керівників закладів загальної середньої освіти про знання, уміння, навички, особистісні якості, значущі для подолання професійних криз в управлінській діяльності, яка виявилася у недостатньому розумінні ознак як кризових явищ, так і характеристик самих професійних криз, а також можливості їх конструктивного подолання.

3. Доцільним уявляється створення й апробація освітніх програм, спрямованих на систематизацію, поширення й поглиблення уявлень керівників закладів загальної середньої освіти про професійні кризи особистості та способи їх конструктивного подолання і, як наслідок, забезпечення суб'єктивного добробуту управлінців.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективи подальшого розвитку автор вбачає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні й апробації освітніх програм, спрямованих на систематизацію, поширення й

поглиблення уявлень керівників закладів загальної середньої освіти про професійні кризи особистості та способи їх конструктивного подолання. Викликає інтерес дослідження гендерних особливостей уявлень керівників закладів загальної середньої освіти щодо професійних криз та стратегій їх подолання, а також особистісного потенціалу управлінців для конструктивного подолання професійних криз.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ, Україна: Науковий світ, 2008, 318 с.
- [2] Н. Ю. Воляннюк, *Психологія професійного становлення тренера*. Луцьк, Україна: Волонська обласна друкарня, 2006, 444 с.
- [3] Е. А. Донченко и Т. М. Титаренко, *Личность: конфликт, гармония*. Киев, Украина: Политиздат Украины, 1989, 175 с.
- [4] Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, «Кризисы профессионального становления личности», *Психологический журнал*, № 6, с. 35–44, 1997.
- [5] Л. М. Карамушка, *Психологія освітнього менеджменту*. Київ, Україна: Либідь, 2004, 424 с.
- [6] Л. М. Карамушка и М. В. Москальов, *Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації*. Київ – Львів, Україна: Сполом, 2011, 216 с.
- [7] Е. А. Климов, *Как выбрать профессию*. Москва, Россия: Просвещение, 1990, 159 с.
- [8] А. К. Маркова, *Психология профессионализма*. Москва, Россия: Международный гуманитарный фонд знание, 1996, 312 с.
- [9] Л. М. Митина, Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях, *Вопросы психологии*, № 4, с. 28–38, 1997.
- [10] А. С. Москальова, «Уявлення керівників закладів освіти про зміст та шляхи подолання професійних криз особистості», *Психологічна допомога особистості*, С. Д. Максименка, М. В. Папучі, Ред. Київ, Україна, т. 11, вип. 5, с. 245–252, 2010.
- [11] Ю. П. Поваренков, *Психологическое содержание профессионального становления человека*. Москва, Россия: «УРАО», 2002, 160 с.
- [12] Э. Э. Сыманюк, *Психология профессионально-обусловленных кризисов*. Москва – Воронеж, Россия: Модэк, 2004. 320 с.

## THE FEATURES OF THE PRESENTATIONS OF HEADS OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION ABOUT PROFESSIONAL CRISIS IN MANAGEMENT ACTIVITY AND WAYS OF THEIR OVERCOMING

**Alla Moskalyova,**

PhD, Associate Professor

Department of Management Psychology

Central Institute of Postgraduate Education

SHEI «University of Educational Management»,

Kyiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0213-0434>

*moskalla@ukr.net*

**Abstract.** The article considers an important problem, the solution of which is a necessary condition for the subjective well-being of educators, namely, overcoming and preventing professional crises of personality. It was emphasized that the most actual topic of the present can be identify as the problem of constructive overcoming of professional personal crises. It is stated that special attention in the context of raising the level of efficiency of institutions of general secondary education deserves such a characteristic of specialists – managers of institutions of secondary education as a personal potential to overcome professional crises, based on their presentation about the nature and course of crisis phenomena.

Accordingly, the article presents the results of the empirical study of the peculiarities of the presentations of managers of institutions of general secondary education about professional crises in management activities and ways to overcome them. The obtained results of the research of heads of institutions of secondary education according to the following indicators are analyzed: understanding of the essence of the concept "crisis of the person" and its types; understanding the essence of the concepts of "personal crisis", "professional crisis", "professional crisis of the head of the institution of general secondary education; identification of the factors leading to professional crises; identification of personal qualities that characterize professional managers' crises; the content and ways of overcoming professional personal crises; the ability to classify knowledge, skills, skills and personal qualities in the context of overcoming professional personal crises. It was established that the essence of the concept of "professional crisis of the head of institutions of secondary education" is interpreted by managers as: the experience of professional problems that are perceived as professional obstacles that arise as a result of blocking the possibility of achieving professional goals that have a viable, personal meaning for the manager. It is stated that a significant number of heads of institutions of secondary education are characterized by fragmentary ideas about professional crises in



management activities and the means of their constructive overcoming, which in general negatively affects their subjective well-being.

**Key words:** heads of institutions of general secondary education; professional crises; personal potential; overcoming professional personal crises.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ЗАВЕДЕНИЙ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСАХ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СПОСОБАХ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

**Москалева Алла Степановна,**

кандидат психологических наук, доцент,

профессор кафедры психологии управления

Центрального института последипломного образования

ГБУЗ «Университет менеджмента образования»,

Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0213-0434>

[moskalla@ukr.net](mailto:moskalla@ukr.net)

**Аннотация.** В статье рассмотрена важная проблема, решение которой – необходимое условие субъективного благополучия педагогов, а именно: преодоление и профилактика профессиональных кризисов личности. Отмечено, что самой актуальной темой современности является проблема конструктивного преодоления профессиональных кризисов личности. Констатировано, что особого внимания в контексте повышения уровня эффективности управления заведениями общего среднего образования заслуживает такая характеристика специалистов, руководителей заведений общего среднего образования, как личностный потенциал для преодоления профессиональных кризисов, базирующийся на их представлениях о сущности и течении кризисных явлений.

Соответственно в статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей представлений руководителей заведений общего среднего образования о профессиональных кризисах в управленческой деятельности и способах их преодоления. Проанализированы полученные результаты исследования руководителей заведений общего среднего образования по следующим показателям: понимание сущности понятия «кризис личности» и видов кризисов; понимание сущности понятий «личностный кризис», «профессиональный кризис», «профессиональный кризис руководителя заведения общего среднего образования»; определение факторов, обуславливающих профессиональные кризисы; выявление личностных качеств, характеризующих профессиональные кризисы управленцев;

содержание и способы преодоления профессиональных кризисов личности; способность классифицировать знания, умения, навыки и личностные качества в контексте преодоления профессиональных кризисов личности. Установлено, что сущность понятия «профессиональный кризис руководителя заведения общего среднего образования» трактуется управленцами как: переживание профессиональных проблем, которые осознаются как профессиональные препятствия, возникающие вследствие блокирования возможности достижения профессиональных целей, имеющих жизненно значимый, личностный смысл для управленца. Констатировано, что значительное количество руководителей заведений общего среднего образования имеет фрагментарные представления о профессиональных кризисах в управленческой деятельности и о средствах их конструктивного преодоления, что в целом негативно сказывается на их субъективном благополучии.

**Ключевые слова:** руководители заведений общего среднего образования; профессиональные кризисы; личностный потенциал; преодоление профессиональных кризисов личности.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. I. Bondarchuk, *Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti*. Kyiv, Ukraina: Naukovyi svit, 2008, 318 s.
- [2] N. Yu. Volianiuk, *Psykhologhiia profesiinoho stanovlennia trenera*. Lutsk, Ukraina: Volonska oblasna drukarnia, 2006, 444 s.
- [3] E. A. Donchenko i T. M. Titarenko, *Lichnost': konflikt, garmoniya*. Kiev, Ukraina: Politizdat Ukrainy, 1989, 175 s.
- [4] ЕН. F. Zeer i ЕН. ЕН. Symanyuk, «Krizisy professional'nogo stanovleniya lichnosti», *Psihologicheskij zhurnal*, № 6, s. 35–44, 1997.
- [5] L. M. Karamushka, *Psykhologhiia osvitnoho menedzhmentu*. Kyiv, Ukraina: Lybid, 2004, 424 s.
- [6] L. M. Karamushka y M. V. Moskalov, *Psykhologhiia pidhotovky maibutnikh menedzheriv do upravlinnia zminamy v orhanizatsii*. Kyiv – Lviv, Ukraina: Spolom, 2011, 216 s.
- [7] E. A. Klimov, *Kak vybrat' professiyu*. Moskva, Rossiya: Prosveshchenie, 1990, 159 s.
- [8] A. K. Markova, *Psihologiya professionalizma*. Moskva, Rossiya: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond znanie, 1996, 312 s.

- [9] L. M. Mitina, Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novyh social'no-ehkonomicheskikh usloviyah, Voprosy psihologii, № 4, s. 28–38, 1997.
- [10] A. S. Moskalova, «Uivlennia kerivnykiv zakladiv osvity pro zmist ta shliakhy podolannia profesiinykh kryz osobystosti», Psykholohichna dopomoha osobystosti, S. D. Maksymenka, M. V. Papuchi, Red. Kyiv, Ukraina, t. 11, vyp. 5, s. 245–252, 2010.
- [11] YU. P. Povarenkov, Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. Moskva, Rossiya: «URAO», 2002, 160 s.
- [12] EH. EH. Symanyuk, Psihologiya professional'no-obuslovlennykh krizisov. Moskva – Voronezh, Rossiya: Modehk, 2004. 320 s.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-147-160](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-147-160)

УДК: 159.9:377.378

**Прокопенко Олена Антонівна,**

старший викладач кафедри психології управління

Центрального інституту післядипломної освіти

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,

Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0304-5058>

[lenokvit@ukr.net](mailto:lenokvit@ukr.net)

## **ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ**

**Анотація.** У статті подано результати емпіричного дослідження особливостей професійної ідентичності вчителів загальної середньої освіти з різними рівнями професійної ідентичності.

Наведено характеристики професійної ідентичності вчителів як складової ідентичності, що має цілісну, усталену й тотожну структуру. Структура професійної ідентичності розбудовується залежно від сформованості ціннісних орієнтацій особистості, образу «Я» в професії тощо. Констатовано, що складовими професійної ідентичності є професійне самопізнання, самоствавлення й саморегуляція, а умовами становлення – реалізація потреби у самоповазі й саморозвитку, ідентифікація з професійною спільнотою й набуття, власне, значущого статусу в межах цієї спільноти, ціннісне ставлення до норм, традицій, сутності професійної справи, спрямованість до саморозвитку й реалізації у професійному сенсі.

Констатовано недостатній рівень професійної ідентичності для досить великої кількості вчителів. Установлено особливості професійної ідентичності вчителів закладів загальної середньої освіти, залежно від ряду гендерно-вікових та організаційно-професійних чинників. Зокрема, показано, що вчителі чоловічої статі мають вищий рівень професійної ідентичності, ніж учителі-жінки, особливо старші за віком. Установлено, що у вчителів, які працюють в інноваційних закладах загальної середньої освіти (у ліцеях і гімназіях), рівень професійної ідентифікації вищий за рівень учителів, які працюють у традиційних закладах загальної середньої освіти (у школах).

Наведено результати дослідження креативного потенціалу вчителів. Констатовано недостатній (середній) рівень креативного потенціалу для більшості вчителів. Високий рівень креативного потенціалу виявлено лише у майже десятої частини досліджуваних.

Установлено прямий, статистично значущий зв'язок між рівнями професійної ідентичності вчителів та їхнім креативним потенціалом. За результатами дисперсійного аналізу виявлено, що вищий рівень креативного потенціалу є характерним для вчителів з високим рівнем професійної ідентичності.

Констатовано доцільність розвитку як професійної ідентичності вчителя, так і його креативного потенціалу в умовах післядипломної освіти.

**Ключові слова:** учитель закладу загальної середньої освіти; професійна ідентичність; креативний потенціал; післядипломна освіта.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Ефективність упровадження Концепції «Нова українська школа» визначається, передусім, вирішенням питань підготовки вчителя до ефективної діяльності в умовах освітніх реформ. Виклики сьогодення вимагають від учителя не лише досконало володіти теорією й методикою викладання окремих дисциплін, а й розуміти себе, своє місце в освітніх реформах, приймати себе як людину, відповідальну за якісну освіту прийдешніх поколінь, іншими словами, мати високий рівень професійної ідентичності. У цьому контексті дослідження професійної ідентичності вчителя набуває особливого значення. Можна припустити, що вчитель з високим рівнем професійної ідентичності здатний реалізувати свій креативний потенціал у професійній діяльності як такий, що забезпечує відхід від усталених штампів, стандартів у сприйнятті професійних норм, правил, інструкцій, сприяє нестандартному виконанню професійних завдань та адаптації до змін, що є надзвичайно актуальним в умовах освітніх реформ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зміст і складові професійної ідентичності особистості вивчено в працях Н. Антонової, О. Белінської, М. Боришевського, Н. Волянук, Г. Ложкіна, С. Максименко, В. Зливкова, О. Єрмолаєвої, Л. Шнейдер та ін. Проблему професійної ідентичності педагогів досліджували В. Абдрашитов, Н. Кузьміна, З. Оруджев, Ю. Поварьонков, В. Сафін та ін. Порушення ідентичності, зокрема професійна маргінальність, вивчалася Е. Еріксоном, О. Косиловою, С. Краснодзьомською, С. Максименко, І. Поповою, Л. Путіловою, М. Тьомкіним та ін. Досліджено різноманітні аспекти розвитку особистості у процесі професійної діяльності (Г. Балл, О. Бондарчук, В. Гордієнко, Л. Карамушка, Д. Магнуссон, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Пряжніков, В. Семиченко, Н. Чепелева та ін.).

З іншого боку, досліджено особливості креативності особистості та її креативного потенціалу (Г. Альтшуллер, Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, В. Моляко, Р. Пономарьова, Р. Стенберг, Е. Торренс та ін.), зокрема

педагогічних працівників (І. Зязюн, С. Максименко, С. Овчаров, Р. Павлюк, В. Семиченко та ін.).

Однак професійна ідентичність учителя через призму креативного потенціалу, попри всю актуальність, спеціально не вивчалася, що зумовило мету нашої роботи.

## **2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Мета** нашої роботи – емпірично дослідити особливості професійної ідентичності, креативного потенціалу вчителів закладів загальної середньої освіти та їх взаємозв'язку.

### **Завдання дослідження:**

- 1) визначити рівні професійної ідентичності та креативного потенціалу вчителів закладів загальної середньої освіти;
- 2) дослідити особливості професійної ідентичності вчителів закладів загальної середньої освіти, залежно від ряду гендерно-вікових та організаційно-професійних чинників;
- 3) визначити взаємозв'язок професійної ідентичності та креативного потенціалу вчителів.

## **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

За результатами теоретичного аналізу літератури з досліджуваної проблеми, виявлено неоднозначність у тлумаченні феномену професійної ідентичності різними науковими школами. Розглядаються як класичні (Г. Андрєєва, Дж. Марсія, Дж. Фінні, Г. Шпет), так і сучасні погляди на проблему ідентичності (Г. Балл, С. Баклушинський, М. Боришевський, С. Максименко, П. Лушин та ін.).

За результатами узагальнення досліджень феномену ідентичності представниками різних теоретичних орієнтацій, відзначено такі тенденції її інтерпретації [12]:

- 1) ідентичність має певну структуру, основні компоненти якої перебувають у взаємодії та взаємозв'язку;
- 2) ідентичність має динамічну структуру, вона розвивається протягом усього життя людини; цей розвиток здійснюється нерівномірно та нелінійно, проходить через подолання криз ідентичності, може відбуватися як у прогресивному, так і в регресивному напрямках;
- 3) ідентичність розглядається у двох аспектах: особистісному та соціальному; особистісна ідентичність онтогенетично є вторинною стосовно соціальної, вона формується на основі використання понять, вироблених у процесі соціальної категоризації;

4) ідентичність за своїм походженням є соціальною, оскільки формується внаслідок взаємодії особистості з іншими людьми. Зміну ідентичності зумовлено змінами в соціальному оточенні індивіда.

Професійна ідентичність розуміється як усвідомлення індивідом своєї тотожності із професійною спільністю, психологічної значущості членства в ній, професійні почуття, професійна компетентність, самостійність та самоефективність, переживання своєї професійної цілісності та визначеності [8]. Професійна ідентифікація людини відбувається завдяки співвідношенню інтеріоризованих моделей професії з професійною Я-концепцією. Це компонент структури особистості, основу якого становлять уявлення про себе та своє місце у професійному середовищі, суб'єктивне ставлення до професійного середовища. Він сприяє досягненню внутрішньої узгодженості індивіда, визначає інтенсифікацію досвіду, виступає джерелом очікувань [15].

Варто зазначити також думку вчених Г. Ложкіна та Н. Волянюк [10], які вважають, що професійна ідентичність є складною психічною реальністю, яка утворює своєрідний стрижень особистості професіонала і є одним із провідних критеріїв його становлення. Існують два варіанти розуміння професійної ідентичності: вузький та широкий. У першому варіанті професійна ідентичність розглядається як самосвідомість і система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності, у другому – як уявлення людини про своє місце в професійній групі або спільноті, якому властиві певні цінності й мотиваційні орієнтири.

Професійна ідентичність є станом особистості, який задається і формується фахівцем. Професійна ідентичність властива тим людям, у яких основою ідентифікації є професійна діяльність як фактор психологічного добробуту [4].

В основу дослідження покладено модель професійної ідентичності вчителя, яка містить такі компоненти [13]:

а) когнітивний (система знань та уявлень про себе як особистість і професіонала, про особливості професійної діяльності фахівця в обраній галузі, її цілі, засоби, професійна й особистісна обізнаність);

б) емоційно-ціннісний (ціннісне осмислення професійного, особистісного і соціального ідеалу, емоційно-ціннісне ставлення до життя, професії, професійної діяльності, до споживачів послуг, себе як професіонала);

в) світоглядний (система професійних ціннісних орієнтацій, цілей, ідеалів, мотивів, настановлень, переконань, яких фахівець дотримується в житті і професійній діяльності, а також орієнтир на те, що скажуть інші, як вони визначають його мислення і діяльність);

г) професійно-мотиваційний (бажання втілювати професійний, життєвий і соціальний ідеали, професійні та життєві очікування, плани і перспективи, оцінка можливих стратегій професійного шляху, професійні й

особистісні якості, професійні уміння, соціальний та професійний досвід, зокрема, досвід творчої діяльності, самореалізація, прагнення до виконання професійної діяльності на високому рівні майстерності, до високих результатів професійної діяльності й успішності в різних царинах).

Зміст структурних компонентів свідчить, що перші три компоненти визначають професійно-особистісну позицію, четвертий – індивідуальний стиль професійної діяльності і стиль життя.

Що ж до креативного потенціалу, то продуктивним у контексті нашого дослідження уявляються положення Д. Перкінса [9], зокрема, щодо: а) наявності у творчих осіб сильного внутрішнього спонукання, зобов'язань перед власними принципами: творець схильний до ускладнення, реорганізації, асиметрії; він одержує насолоду, кидаючи виклик хаосу і пробиваючись до розв'язку і синтезу; б) здатності виходити за межі під час вирішення проблем; в) ментальної мобільності, що дає творчим особистостям можливість знаходити нові перспективи у процесі вирішення традиційних чи нестандартних проблем; г) готовності ризикувати і помилятися: творчі особистості здатні навчатися на власних помилках; «працюючи» на межі можливостей, там, де великий ризик помилки, креативно обдаровані люди з більшою імовірністю видають нові креативні результати; д) внутрішньої мотивації, занурення у процес діяльності за власним бажанням, не заради зовнішніх матеріальних стимулів, коли роботу каталізує насолода, задоволення тощо.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

В емпіричному дослідженні використано такі методи:

- Опитувальник М. Куна-Т. МакПартланда «Хто Я?» у модифікації Т. Рум'янцевої [16].
- Опитувальник С. Макшанова «Який Ваш креативний потенціал?» [14].
- Статистично-математичні методи опрацювання даних (кореляційний, дисперсійний аналізи) з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

Вибірку досліджуваних склали 650 учителів із різних регіонів України, яких було розподілено на групи за: 1) *статтю*: 70,6% жінок; 29,4% чоловіків; 2) *віком*: до 30 років (11,7%); 34,1% 31–40 років; 24,5% 41–50 років; 22% понад 50 років; 3) *типом закладу* загальної середньої освіти, в якому працюють досліджувані вчителі: 67% традиційний, 33% інноваційний заклад освіти.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

На першому етапі емпіричного дослідження за опитувальником М. Куна-Т. МакПартланда «Хто Я?» у модифікації Т. Рум'янцевої установлено розподіл



учителів закладів загальної середньої освіти за рівнями професійної ідентичності (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Розподіл учителів закладів загальної середньої освіти  
за рівнями професійної ідентичності**

Рівень професійної ідентичності	Кількість досліджуваних, у %
Низький	20,5
Середній	32,1
Високий	47,4

Як видно з табл. 1, лише близько половини (47,4%) досліджуваних учителів характеризуються високим рівнем професійної ідентичності, вони позитивно ставляться до себе як до вчителя, мають позитивну Я-концепцію до себе загалом та у своїй професійній діяльності зокрема.

Третині (32,1%) досліджуваних учителів властивий середній рівень професійної ідентичності. Такі вчителі загалом позитивно ставляться до себе як до вчителя, але в окремих моментах, особливо в проблемних ситуаціях професійної діяльності можуть виявити недостатню впевненість у своїх силах.

Викликає тривогу той факт, що п'ята частина (20,5%) учителів характеризується низьким рівнем професійної ідентичності. Такі вчителі транслюють невпевненість у собі та низьку Я-концепцію, що може негативно позначитися на виконанні професійних функцій.

Одержані результати узгоджуються з даними, отриманими під час аналізу ставлення учителів до себе за модальністю особистісних характеристик (позитивна, негативна, амбівалентна). Так, позитивно ставляться до себе як до учителя лише 58,3% досліджуваних; амбівалентне, суперечливе ставлення виявлено у 37,6%, а негативне – у 4,2% учителів. Отже, хоч досить багато учителів мають високу самооцінку та усвідомлення своєї місії вчителя, водночас понад третина вчителів ставиться до себе негативно й суперечливо.

При цьому, за критерієм  $\chi^2$ , виявлено відмінності у рівнях професійної ідентичності вчителів (на рівні тенденції,  $p = 0,1$ ) залежно від ряду гендерно-вікових та організаційно-професійних чинників (статі, віку, посади та типу закладу освіти).

Зокрема, встановлено, що вчителі чоловічої статі мають дещо вищий рівень професійної ідентичності, ніж учителі жіночої статі. Так, високий рівень професійної ідентичності виявлено у 54% учителів-чоловіків і в 45,2% учителів-жінок. Крім того, визначено, що з віком рівень професійної ідентичності вчителів зростає: високий рівень ідентифікації себе з учителем властивий 51,9% досліджуваних віком понад 50 років, 49,7% досліджуваних

віком 41–50 років; 47% учителів віком 31–40 років і лише 39,4% учителів віком до 30 років.

Констатовано також дещо вищі рівні професійної ідентичності вчителів, які працюють у закладах загальної середньої освіти інноваційного типу (ліцях, гімназіях), ніж у тих, хто працює у звичайних школах. Так, високий рівень професійної ідентичності виявлено у 49,1% учителів, які працюють у закладах інноваційного типу, тоді як серед тих, хто працює в традиційному закладі середньої освіти, таких виявлено 46,6%. Натомість учителів з низьким рівнем професійної ідентичності більше у звичайних школах, порівняно з ліцеями й гімназіями (23,8% і 14,7% відповідно).

На наступному етапі емпіричного дослідження за методикою С. Макшанова «Який Ваш креативний потенціал?» виявлено розподіл учителів за рівнями креативного потенціалу загалом та за окремими шкалами (шкалою А «Моя особистість», шкалою В «Мій підхід до розв'язання проблем», шкалою С «Моє робоче середовище») (табл. 2).

Таблиця 2

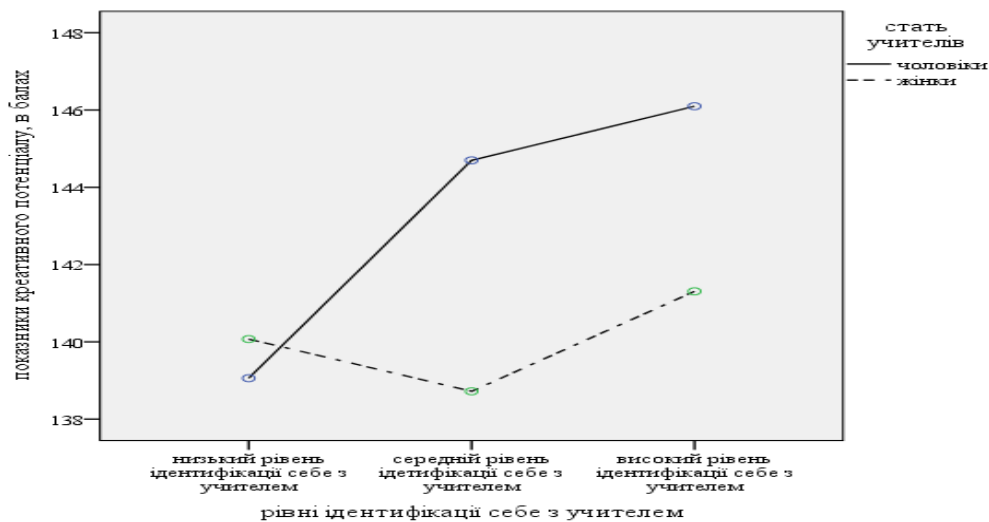
**Рівні креативного потенціалу учителів  
закладів загальної середньої освіти**

Складова креативного потенціалу	Рівень креативного потенціалу, кількість досліджуваних, у %		
	низький	середній	високий
Креативність особистості	10,6	79,3	10,1
Креативний потенціал у розв'язанні проблем	10,4	73,5	16,0
Креативний потенціал робочого середовища	15,4	70,5	14,1
Загальний показник креативного потенціалу	10,7	78,0	11,3

Як видно з табл. 2, досліджувані вчителі характеризуються переважно середнім рівнем креативного потенціалу (78%), високий рівень виявлено у 11,3% досліджуваних, а низький – у 10,7% учителів, чий підхід до проблем визначається ригідністю і призводить найчастіше до стандартних рішень та спирається на минулий досвід.

На заключному етапі емпіричного дослідження, за результатами дисперсійного аналізу, виявлено особливості креативного потенціалу вчителів з різними рівнями їхньої професійної ідентичності. Установлено, що вищі рівні креативного потенціалу характерні для вчителів з високим рівнем професійної ідентичності (на рівні тенденції,  $p = 0,7$ ).

Особливо чітко така тенденція прослідковується для креативного потенціалу робочого середовища (див. рис.).



*Рис. Особливості креативного потенціалу робочого середовища для вчителів з різними рівнями професійної ідентичності*

Як видно з рис., креативний потенціал робочого середовища для вчителів з високим рівнем професійної ідентичності є вищим, ніж для вчителів з низьким рівнем професійної ідентичності.

Можна припустити, що робоче середовище може як гальмувати розвиток креативної особистості вчителя, так і сприяти йому. При цьому зовнішні умови, що впливають на розвиток креативного потенціалу, опосередковуються структурою життєвого досвіду вчителів (змістом, цілями, цінностями й організацією спільної діяльності, що пов'язані з його професійною ідентифікацією), виступаючи основою для формування соціально-психологічного клімату у колективі.

З іншого боку, можна припустити, що недостатній рівень професійної ідентичності частини вчителів зумовлений не лише недостатнім креативним потенціалом робочого середовища, а й відсутністю зрілої Я-концепції. Так, зокрема, М. Боришевський підкреслює роль сформованої Я-концепції у забезпеченні почуття ідентичності, самототожності людини. Саме почуття ідентичності уявлень про себе протягом більш-менш тривалих життєвих періодів дає змогу людині розмежувати «Я» і «не-Я», що є важливим моментом, з яким пов'язані такі детермінанти саморегуляції поведінки, як особистісна відповідальність, обов'язок, переживання соціальної причетності, узгодження власних бажань з інтересами оточення. Крім того, почуття ідентичності містить у собі можливість усвідомлення індивідом змін, які відбуваються у ньому самому, що виявляє діалектичну єдність таких протилежностей, як мінливість і сталість [4]. Водночас це припущення потребує подальшої перевірки.

Примітно, що, як видно з рис., креативний потенціал у чоловіків-учителів вищий за потенціал жінок-учителів ( $p < 0,01$ ). Одержані нами результати узгоджуються з даними О. Бондарчук, за якими керівники шкіл чоловічої статі характеризуються вищими показниками креативності, ніж управлінці жіночої статі [3]. Припускаємо, що ці відмінності мають гендерну природу і пов'язані з тим, що жінки, порівняно з чоловіками, ростуть у більш структурованому і директивному світі, вони можуть стати консервативнішими у своїх судженнях, загалом, користуватися асимілятивними стратегіями, тоді як чоловіки в ситуації розв'язання проблеми частіше схильні користуватися акомодативними стратегіями. До того ж ідеться про укорінення в суспільній свідомості соціального стереотипу домінуючої ролі чоловіка та підлеглої ролі жінки тощо [1], [5]. Це може уповільнювати розвиток креативного потенціалу у жінок-учителів.

Отже, встановлено прямий зв'язок між професійною ідентичністю і креативним потенціалом учителів. При цьому недостатні рівні як професійної ідентичності, так і креативного потенціалу значної частини вчителів свідчать про доцільність організації спеціального навчання з метою їхнього розвитку, яке, зокрема, можна забезпечити в умовах післядипломної освіти.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

1. Виявлено недостатній рівень розвитку професійної ідентичності значної частини вчителів: лише близько половини досліджуваних учителів характеризуються високим рівнем професійної ідентичності, третина – середнім, а п'ята частина – низьким.

2. Визначено особливості професійної ідентичності вчителів загальної середньої освіти, залежно від гендерно-вікових (статі, віку) та організаційно-професійних чинників (типу закладу освіти).

3. Встановлено, що вищі рівні креативного потенціалу характерні для вчителів з високим рівнем професійної ідентичності.

Констатовано доцільність сприяння розвитку професійної ідентичності й креативного потенціалу освітян в умовах післядипломної освіти.

**Перспективи подальших досліджень.** У перспективі – теоретичне обґрунтування, розроблення й апробація програми розвитку професійної ідентичності й креативного потенціалу освітян в умовах післядипломної освіти.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Ш. М. Берн, *Гендерная психология*. Пер. с англ. С. Рысева, Л. Царук, М. Моисеева и др. СПб., Россия: Нева, 2001, 320 с. (Секреты психологии мужчины и женщины). (Проект «Психология-BEST»).
- [2] В. А. Бодров, *Психология профессиональной пригодности*. Москва, Россия: ПЕРСЭ, 2001, 511 с., с. 108.
- [3] О. І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*. Київ, Україна: Наук. світ, 2008, 318 с.
- [4] М. И. Боришевский, *Теоретические вопросы самосознания личности. Психологические особенности самосознания подростка*. Київ, Україна: Вища школа, 1980, с. 5–38.
- [5] Т. В. Говорун та О. М. Кікінежді, *Гендерна психологія*. Київ, Україна: Академія, 2004, 308 с.
- [6] Е. П. Ермолаева, «Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда», *Психологический журнал*, т. 22, № 5, с. 69–78, 2001.
- [7] Н. Л. Иванова, «Структура социальной идентичности: проблема анализа», *Психологический журнал*, т. 25, № 1, с. 52–60, 2004.
- [8] Н. Л. Иванова, «Профессиональная идентичность в современных исследованиях», *Вопросы психологии*, № 1, с. 89–101, 2008.
- [9] Н. Латыпов, *Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга*. СПб., Россия: Питер, 2005, 336 с., с. 119–120.
- [10] Г. В. Ложкін та Н. Ю. Воляннюк, «Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта», *Соціальна психологія*, № 4(30), с. 120–132, 2008.
- [11] І. В. Остапенко, «Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності», *Українська психологія: сучасний потенціал, на Четвертих Костюківських читаннях (25 вересня 1996 р.)*: в 3-х т. Київ, Україна: ДОК-К, 1996, т. 2, с. 294–299.
- [12] М. М. Павлюк, «Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи», автореф. дис. канд. наук; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, Україна, 2010, 22 с.
- [13] М. Ф. Панфилова, «Профессиональная идентификация будущих менеджеров по туризму в контексте проектирования их профессионального будущего», *Развитие образовательных процессов в условиях России: история и современность: Межвуз. сб. науч. ст.*; Р. А. Галустова, Ред. Армавир, Россия: Армавир. гос. пед. ун-т, 2006.

- [14] *Практикум по психології менеджмента и професійної діяльності*; Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова, Ред. СПб., Россия: Речь, 2001, с. 302–310.
- [15] Ю. П. Поваренков, *Проблеми психології професійного становлення личности*. Ярославль, Россия: Канцлер, 2008, 402 с.
- [16] Т. В. Румянцева, *Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре*. СПб., Россия, 2006, с. 82–103.
- [17] Л. Б. Шнейдер, *Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг*. Москва, Россия: МПСИ; Воронеж, Россия: МОДЕК, 2004, 600 с.
- [18] Електронний ресурс. Доступно: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks / Sociolog /Margin/\\_01.php\\_ftn26#\\_ftn26](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Margin/_01.php_ftn26#_ftn26).

## **FEATURES OF CREATIVE POTENTIAL OF TEACHERS OF GENERAL BASIC EDUCATION INSTITUTIONS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL IDENTITY LEVELS**

**Elena Prokopenko,**

Senior Teacher Central Institute of Postgraduate education

Department of Management Psychology

SHEI «University of Educational Management»,

Kyiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0304-5058>

[lenokvit@ukr.net](mailto:lenokvit@ukr.net)

**Abstract.** The article presents the results of the empirical study of the peculiarities of the professional identity of teachers of general secondary education with different levels of professional identity.

The characteristics of the professional identity of teachers as an integral part of the identity, having a coherent, established and identical structure, are presented. The structure of professional identity is being developed depending on the formation of the value orientations of the individual, the self-image in the profession, therefore the components are: professional self-knowledge, self-regulation and self-regulation; the conditions of positive professional identity are the realization of the need for self-esteem and self-development, identification with the professional community and the acquisition of its own meaningful status within this community, the value relation to norms, traditions, the essence of a profession, the direction to self-development and implementation in a professional plan.

The insufficient level of professional identity for a fairly large number of teachers has been identified. The peculiarities of the professional identity of teachers of institutions of general secondary education are determined depending on a number of gender-age and organizational and professional factors. In particular, it has been shown that male teachers have a higher level

of professional identity than female teachers, especially older ones. It has been established that teachers who work in innovative institutions of general secondary education (lyceums and gymnasiums) have a higher level of professional identification than those who work in traditional institutions of general secondary education (schools). The results of research of creative potential of teachers are presented. There is an insufficient level of creative potential for the vast majority of teachers who have an average level of creative potential. A high level of creative potential was found only in about a tenth of the subjects studied. A direct, statistically significant link between the levels of teachers' professional identity and their creative potential has been established. According to the results of the dispersion analysis, it was found that higher levels of creative potential are characteristic for teachers with a high level of professional identity.

The expediency of development as a teacher's professional identity and its creative potential in conditions of postgraduate education is stated.

**Key words:** teacher of institution of general secondary education; professional identity; creative potential; postgraduate education.

## ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЕЙ ЗАВЕДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

**Прокопенко Елена Антоновна,**

старший преподаватель кафедры психологии управления

Центрального института последипломного образования

ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,

Киев, Украина.

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-0304-5058>

[lenokvit@ukr.net](mailto:lenokvit@ukr.net)

**Аннотация.** В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей профессиональной идентичности учителей общего среднего образования с различными уровнями профессиональной идентичности.

Приведены характеристики профессиональной идентичности учителей как составляющей идентичности, имеющей целостную, устойчивую и тождественную структуру.

Структура профессиональной идентичности развивается в зависимости от сформированности ценностных ориентировок личности, образа «Я» в профессии, поэтому составляющими являются: профессиональное самопознание, самоотношение и саморегуляция, а условиями развития – реализация потребности в самоуважении и саморазвитии, идентификация с профессиональным сообществом и приобретение,

собственно, значимого статуса в пределах этого сообщества, ценностное отношение к нормам, традициям, сущности профессии, направленность к саморазвитию и реализации в профессиональном плане.

Констатирован недостаточный уровень профессиональной идентичности для довольно большого количества учителей. Установлены особенности профессиональной идентичности учителей заведений общего среднего образования в зависимости от ряда гендерно-возрастных и организационно-профессиональных факторов. В частности, показано, что учителя мужского пола имеют более высокий уровень профессиональной идентичности, чем учителя-женщины, особенно старшие по возрасту. Установлено, что у учителей, работающих в инновационных заведениях общего среднего образования (в лицеях и гимназиях), уровень профессиональной идентификации выше, чем у учителей, работающих в традиционных заведениях общего среднего образования (в школах). Приведены результаты исследования креативного потенциала учителей. Констатирован недостаточный (средний) уровень креативного потенциала для подавляющего большинства учителей. Высокий уровень креативного потенциала обнаружен лишь у десятой части испытуемых. Установлена прямая, статистически значимая связь между уровнями профессиональной идентичности учителей и их креативным потенциалом. По результатам дисперсионного анализа выявлено, что более высокие уровни креативного потенциала характерны для учителей с высоким уровнем профессиональной идентичности.

Констатируется целесообразность развития как профессиональной идентичности учителя, так и его креативного потенциала в условиях последипломного образования.

**Ключевые слова:** учитель заведения общего среднего образования; профессиональная идентичность; креативный потенциал; последипломное образование.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Н. М. Берн, Гендерная психология; пер. с англ. С. Рысева, Л. Карук, М. Моисеева и др. СПб., Россия: Нева, 2001, 320 с. (Секреты психологии мужщины и женщщины). (Проект «Психология-BEST»).
- [2] V. A. Bodrov, Психология профессиональной пригодности. Москва, Россия: ПЕРСЕН, 2001, 511 с., с. 108.
- [3] O. I. Bondarchuk, Sotsialno-psykholohichni osnovy osobystisnoho rozvytku kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u profesiinii diialnosti. Kyiv, Ukraina: Nauk. svit, 2008, 318 s.



- [4] M. I. Borishevskij, Teoreticheskie voprosy samosoznaniya lichnosti. Psihologicheskie osobennosti samosoznaniya podrostka. Kiiv, Ukraina: Vishcha shkola, 1980, s. 5–38.
- [5] T. V. Hovorun ta O. M. Kikinezhdi, Henderna psykholohiia. Kyiv, Ukraina: Akademiia, 2004, 308 s.
- [6] E. P. Ermolaeva, «Psihologiya professional'nogo marginala v social'no znachimyh vidah truda», Psihologicheskij zhurnal, t. 22, № 5, s. 69–78, 2001.
- [7] N. L. Ivanova, «Struktura social'noj identichnosti: problema analiza», Psihologicheskij zhurnal, t. 25, № 1, s. 52–60, 2004.
- [8] N. L. Ivanova, «Professional'naya identichnost' v sovremennyh issledovaniyah», Voprosy psihologii, № 1, s. 89–101, 2008.
- [9] N. Latypov, Minuta na razmyshlenie. Osnovy intellektual'nogo treninga. SPb., Rossiya: Piter, 2005, 336 s., s. 119–120.
- [10] H. V. Lozhkin ta N. Yu. Volianiuk, «Profesiina identychnist v konteksti marhinalnoi povedinky subiekta», Sotsialna psykholohiia, № 4(30), s. 120–132, 2008.
- [11] I. V. Ostapenko, «Analiz osoblyvostei profesiinoi identyfikatsii yak typu osobystisnoi aktyvnosti», Ukrainaska psykholohiia: suchasnyi potentsial, na Chetvertykh Kostiukivskykh chytanniakh (25 veresnia 1996 r.): v 3-kh t. Kyiv, Ukraina: DOK-K, 1996, t. 2, s. 294–299.
- [12] M. M. Pavliuk, «Psykhologichni osoblyvosti stanovlennia profesiinoi identychnosti vchytelia osnovnoi shkoly», avtoref. dys. kand. nauk; In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv, Ukraina, 2010, 22 s.
- [13] M. F. Panfilova, «Professional'naya identifikaciya budushchih menedzherov po turizmu v kontekste proektirovaniya ih professional'nogo budushchogo», Razvitie obrazovatel'nyh processov v usloviyah Rossii: istoriya i sovremennost': Mezhvuz. sb. nauch. st.; R. A. Galustova, Red. Armavir, Rossiya: Armavir. gos. ped. un-t, 2006.
- [14] Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj deyatel'nosti; G. S. Nikiforova, M. A. Dmitrievoj, V. M. Snetkova, Red. SPb., Rossiya: Rech', 2001, s. 302–310.
- [15] YU. P. Povarenkov, Problemy psihologii professional'nogo stanovleniya lichnosti. YAroslavl', Rossiya: Kancler, 2008, 402 s.
- [16] T. V. Rumyanceva, Psihologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnoshenij v pare. SPb., Rossiya, 2006, s. 82–103.
- [17] L. B. SHnejder, Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening. Moskva, Rossiya: MPSI; Voronezh, Rossiya: MODEK, 2004, 600 s.
- [18] Elektronnyi resurs. Dostupno: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks / Sociolog /Margin/\\_01.php\\_ftn26#\\_ftn26](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Margin/_01.php_ftn26#_ftn26).

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-161-178](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-161-178)

УДК 159.96

**Soorena Sardarzadeh,**

Ph.D student at Department of Psychodiagnostics  
and Clinical Psychology, Faculty of Psychology  
Taras Shevchenko National University,  
Kyiv, Ukraine  
[soorena.sardarzadeh@gmail.com](mailto:soorena.sardarzadeh@gmail.com)

## **DOMINANT COGNITIVE AND EMOTIONAL SCHEMAS IN DEPRESSION AND ANXIETY DISORDERS**

**Abstract.** Anxiety and depression disorders are the most prevalent disorders that which cause considerable disorders, overusing sanitation care services and hyperactivity disorder. Based on cognitive perspective it is mental damage caused by creation and stability of early maladaptive schemas and patterns of habitual thinking is very popular and comprehensive that identify vulnerability kind. Many researches have been performed on reasons of anxiety and depression disorders creation so this study aimed at investigating role of dominant cognitive and emotional schemas in depression and anxiety disorders. Current study is causative-comparative study out of which 109 people are suffered from different kinds of anxiety disorders and 208 patients are suffered from depression disorders. Tastes were evaluated after semi-structured interview based on of DSM-IV-TR, (SCID-I) by Young early maladaptive schemas (short form) and Leahy emotional schema Scale (LESS). In order to analyze data one-way variance analysis was used. According to the results, emotional schemas of v has role in creation of all anxiety disorders. However, rational emotional schema has no role in creation of socio phobia disorders, personified phobias, obsessive compulsive disorder and anxiety disorder. In cognitive schemas contexts in all levels of anxiety disorders, all domains of cognitive schema are inefficient specially disconnection and rejection Domain. Emotional schemas of depressed people were analyzed and indicated that emotional schemas of guilt and validation by others are dominant pattern in explanation of depression disorders. Out of cognitive schemas, dependence/incompetence cognitive schemas and unrelenting standards / hypercritical can anticipate depression. The expediency of training clinical psychologists to work with persons with depressive and anxiety disorders based on the study of their dominant cognitive and emotional schemes is stated. Such training can be carried out both in the process of training psychologists in institutions of higher education, and in conditions of postgraduate education.

**Key words:** depression disorders; emotional disorders; young cognitive schemas; Leahy Emotional Schema Scale; early maladaptive schemas.

## 1. INTRODUCTION / ВСТУП

**Statements of problem.** Anxiety disorders are the most prevalent mental disorders. National study of different disorders reported that out of 4 American with minimum eligible standards one individual has a mental disorder and prevalence rate in 12 months is 17/7%. Females (30/5 prevalence rate in lifespan) most males (19/2 prevalent rate may be suffered from anxiety disorder [1]. Anxiety is a condition that is identified with sense of panic and it is along with physical signs such as hyperactivity of autonomic nervous system. anxiety has effect on cognitive performance and it has inclination to create disorder in cognition process. anxiety is different with fear that is just a response to an identified risk. Conversely, anxiety is response to unknown treatment and it is vague and derived from confliction [1]. Diagnostic categorization of anxiety disorders has provided complete information related to anxiety disorders in diagnostic and statistical instructions of mental disorders, fourth edition (DSM-IV-TR, 2000) which includes panic disorder with or without agoraphobia, or agoraphobia without panic, social phobia, professional phobia, obsessive compulsive disorder and anxiety disorder, PTSD, and acute mental pressure disorder, and a generalized anxiety disorder [1].

Depression is the most prevalent psychological disorders so that it is called psychological disorders coldness [2], [10] and it the most expensive disorder [3]. Depression in DSM-IV-TR is along with energy and interest reaction, guilt, concentration difficulties, anorexia, death thoughts and suicide which its signs include change in activity level, cognitive disabilities and language and stable activities. A person with on two weeks period must have these signs [1].

**Analysis of recent research and publications.** Robert L. Leahy (2002) Three theoretical models of the relationship between cognition and emotion are examined: a) ventilation theory (i.e., the greater expression of emotion, the better the outcome), b) emotionally focused therapy (i.e., activation, expression, and validation of emotion facilitate acceptance and self-understanding), and c) a cognitive model of emotional processing (i.e., individuals differ in their conceptualization and strategies in responding to emotion). A self-report assessment of emotional schemas reflecting 14 dimensions related to cognitive processing and strategies of emotional response is presented. Fifty-three adult psychotherapy patients were assessed and their responses on the emotional schemas evaluation were correlated with the Beck Depression Inventory and the Beck Anxiety Inventory. There was strong support for a cognitive model of emotional processing. Depression was related to greater guilt over emotion, expectation of longer duration, greater rumination, and viewing one's emotions as less comprehensible, less controllable, and as different from the

emotions others have. Anxiety was related to greater guilt over emotion, a more simplistic view of emotion, greater rumination, viewing one's emotions as less comprehensible, less acceptance of feelings, viewing emotions as less controllable, and as different from the emotions others have. Dimensions related to the strict ventilation model – such as validation, numbness, and expression – were not related to depression or anxiety, although acceptance of feelings was related to less anxiety. Support was found for the emotional-focus model. Validation was related to less guilt, less simplistic ideas of emotion, expectation of shorter duration, less rumination, and to viewing emotion as more comprehensible, more controllable, more similar to emotions of others, and more acceptance of feelings.

Camara & Calwit (2012) studied the mediation of non-adaptive schemes in stressful events for student worries and depression. The results have shown that the existence of abandonment schemes, emotional deprivation, defect and failure can predict the symptoms of depression in stressful events.

## **2. AIM AND TASKS / МЕТА ТА ЗАВДАННЯ**

This study aimed at investigating role of dominant cognitive and emotional schemas in depression and anxiety disorders.

### **Practical goal:**

#### ***The purpose of this article:***

- Identify primary vulnerabilities to depression and anxiety disorders based on patient schemas and prevention of depression and anxiety disorders based on schemas.
- Treating patients with depression and anxiety base on Schema Therapy.
- Facility of diagnosis of depression and anxiety disorders by using cognitive and emotional schemas questionnaires.
- Identify depression and anxiety traits in adolescents and young people before becoming depression and anxiety disorders.

#### ***Objectives & Hypotheses:***

- There is a difference between the emotional schemas of depression and non-depression people.
- There is a difference between the cognitive schemas of depression and non-depression people.
- There is a difference between the emotional schemas of anxiety and non-anxiety people.
- There is a difference between the cognitive schemas of anxiety and non-anxiety people.

### **3. THE THEORETICAL BACKGROUNDS / ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Each mental disorders with habitual thought samples and schemas are very popular and comprehensive which clarify vulnerability type that is related to that disorder [4], [10], and [21]. In depression schemas can be tracked from automatic thoughts [10], [16], [19] believes that some schemas might be main core of main chronic disorders of I axis, personality disorders and lighter cognitive problems. For more accurate study, Young specified some schemas which are called Early Maladaptive Schema (EMS). EMS is set of early inefficient experience with people in immediate environment of child [14] and it has effect on whole life of a person. It is believed that each schema includes components of cognition, affection and interpersonal relationship.

Emotions can be tacked in all experience of people. In all behaviors, relationships, and response of people to the situations, emotions derived from emotional schemas is observable [28], [10]. In emotional schemas model, high efforts put on accentuate emotions and strategies of emotional process [20] and it emphasize on emotions and plans by which combining core beliefs with emotional evaluations that specifies this assessment and interpretation of a person compatibility with that condition [28].

There are different points of view on explaining the etiology of depression disorders. Model «Therapy Based on Emotional Schemes» (MTS) is a metacognitive or meta-experience model of emotions in which emotions are part of the social cognitive function [22]. This model was first developed by Robert Lehi [20] on the basis of the theory of individual psychology (Adler and Yang, 1990, Beck et al., 1999). According to MTS, people with non-adaptive emotional patterns tend to rely on certain emotions and avoid using the strategy [23].

### **4. RESEARCH METHODS / МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

It a post-facto research that after preparing Young's questionnaire has referred to centers psychologists and psychiatrists' office and with permission from professionals and after obtaining written consent from patients, people with anxiety disorders and depressive disorders were under investigation. After diagnosis by a psychologist or psychiatrist on the basis of criteria (DSM-IV-TR) was placed on the patients and for determining the type of anxiety disorders and depressive disorders was used of the semi-structured interview based on the SCID-I (DSM-IV-TR). Then It was explained to them about the completing the questionnaires and completed by them. After distributing questionnaire in 7 psychology and psychiatry clinics, the people with anxiety disorders were identified; then, the results were examined by analysis of variance to assess significant differences in means for various types of anxiety disorders.

## 5. RESEARCH RESULTS / РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Table 1  
*Comparing emotional schemas means of depressed people*

Level of significance	Degree of freedom	T	Levene test for homogeneity of variance		Standard deviation	Mean		
			Level of significance	F				
.000	174.963	4.206	.032	4.679	2.909	11.70	Depressed	Approval seeking
					3.502	9.68	Not depressed	
.000	171	3.956	.240	1.390	4.343	18.14	Depressed	Comprehensibility
					4.806	15.36	Not depressed	
.016	172.845	-2.424	.005	7.938	3.430	11.69	Depressed	Guilt
					4.665	13.16	Not depressed	
.068	174	-1.833	.256	1.299	3.649	17.61	Depressed	Simplistic view of emotions
					3.188	18.56	Not depressed	
.253	168	1.147	.477	508	2.574	14.23	Depressed	Relationship to higher values
					2.758	13.76	Not depressed	
.038	177	2.092	.324	977	3.862	11.64	Depressed	Controlibility
					4.287	10.35	Not depressed	
.312	182	-1.013	.360	842	2.455	4.83	Depressed	Numbness
					2.465	5.19	Not depressed	
.215	176	-1.243	.288	1.134	2.923	13.12	Depressed	Rationality
					2.673	13.64	Not depressed	
.695	179	.393	.623	243	1.967	6.50	Depressed	Duration of intense emotions
					2.074	6.38	Not depressed	
.069	170	1.832	.724	125	3.856	12.47	Depressed	Consensus with others
					4.076	11.35	Not depressed	
.015	146	2.468	.890	.019	4.655	27.06	Depressed	Acceptance of feelings
					4.844	25.10	Not depressed	
.001	175	-3.243	.150	2.090	3.578	16.69	Depressed	Rumination
					4.293	18.63	Not depressed	
.808	185	-.243	.086	2.982	2.227	8.33	Depressed	Exposure
					2.503	8.41	Not depressed	
.004	179	2.890-	.725	124	2.481	6.64	Depressed	Blaming people
					2.507	7.72	Not depressed	

**Table 2**  
**Comparing cognitive schemas mean for depressed people**

Level of significance	Degree of freedom	T	Levene test for homogeneity of variance		Standard deviation	Mean		
			Level of significance	F				
8.465	.004	-4.018	180.628	.000	10.64	5.857	Depressed	Emotional deprivation
					14.52	7.253	Not depressed	
.068	.795	-2.490	183	.014	12.68	5.570	Depressed	Abandonment /Instability
					14.75	5.721	Not depressed	
2.111	.148	-2.700	183	.008	10.64	4.647	Depressed	Mistrust / Abuse
					12.67	5.507	Not depressed	
3.680	.057	-3.593	182.996	.000	9.08	4.597	Depressed	Social Isolation / Alienation
					11.64	5.093	Not depressed	
3.263	.073	-2.828	182	.005	7.52	4.267	Depressed	Defectiveness /Shame
					9.47	5.033	Not depressed	
2.202	.140	-2.317	181	.022	8.59	4.729	Depressed	Failure
					10.28	5.068	Not depressed	
8.310	.004	-3.332	173.665	0.001	7.67	3.469	Depressed	Enmeshment
					9.73	4.838	Not depressed	
9.747	.002	-2.869	174.682	.005	7.86	4.050	Depressed	Vulnerability to Harm or Illness
					9.91	5.557	Not depressed	
.061	.805	-1.449	181	.149	10.34	5.777	Depressed	Enmeshment / undeveloped self/
					11.56	5.599	Not depressed	
5.296	.023	-3.165	177.247	.002	8.83	4.509	Depressed	Obedience
					11.23	5.715	Not depressed	
.673	.413	-.871	179	.385	16.40	5.933	Depressed	Sacrifice
					17.20	6.337	Not depressed	
2.273	.133	-1.581	178	.116	11.89	5.986	Depressed	Emotional inhibition
					13.35	6.359	Not depressed	
.422	.517	-3.811	177	.000	15.98	5.631	Depressed	Unrelenting Standards/Hypersensitivity
					19.34	6.114	Not depressed	
4.349	.038	-3.135	174.403	.002	14.50	4.560	Depressed	Entitlement/ Grandiosity
					16.96	5.888	Not depressed	
.322	.571	-4.371	176	.000	11.90	4.594	Depressed	Insufficient Self-Control/Self-Discipline
					15.07	5.012	Not depressed	

*Table 3*  
**Cognitive schemas domains in total sample of anxiety disorders**

Schemas domains	Mean	Standard deviation
20.198	56.32	Disconnection and Rejection
12.461	37.24	Impaired Autonomy
6.654	29.08	Other-directedness
8.981	29.93	Other-directedness
8.353	32.55	Avoidance / hypervigilance

As it is clear in table 3, in all anxiety disorders, disconnection and Rejection. Has maximum mean and it is considered as an inefficient schema.

*Table 4*  
**Emotional schemas in total sample of anxiety disorders**

Emotional schemas	Mean	Standard deviation
2.047	10.01	Validation by others
4.039	7.72	Comprehensibility
3.822	8.62	Guilt
3.235	11.75	Simplistic view of emotions
2.402	11.81	Relationship to higher values
3.634	7.90	Controllability
2.275	4.46	Numbness
3.137	13.47	Rationality
2.337	6.61	Duration of sever feelings
3.053	10.41	Consensus
3.261	9.79	Acceptance
2.158	11.01	Rumination
2.064	8.40	Expression
2.533	6.78	Blame

According to the table, out of anxiety diss, rationality as emotional schema with 13.47 mean, high value schema with 11.81 mean and simplistic views of emotions are considered inefficient with 11.75 mean.

Based on obtained results from the tables, emotional schema of guilt in depressed people is different with whom they are not. In depressed people there is a self-criticizing that criticizes being depressed. Thus cause them to have sense of guilt about themselves [29]. Sense of guilt is not related only to their thoughts and events of their environment but it is related to their emotions. They believe that a person is not supposed to have special emotions and they all believe that their all feelings are wrong. So they think that their emotions are different with other people and people have to accept their difference [20].



Emotional schemas of validation by others and comprehensibility in depressed people is different with not depressed individuals. Validation by others schemas means that these type of person want people approve their emotion. Depressed people think that other people cannot understand them and accept their different emotions. So they always have sense of guilt and shame about their emotions. This sense of shame and guilt cause them that people don't approve them. So validation by others schemas has no direct role in depression but this sense of guilt and not being comprehensive is a depressed people feeling that can indirectly have effect on depression. So difference in this schema can be observed in depressed and not depressed people [20]. Cognitive schema of attachment/ incompetence when people think that they are incompetent of cannot fulfill their duties without people help they feel miserable. Depressed people continuously think that they are stupid and incompetent so they think they have to obey other people. Thus, there is difference between attachment/ incompetence and obedience of depressed people and not depressed ones. [19] Not only represent attachment/ incompetence schemas potential anticipator of depression sign exposure but also point that this schema can make people depressed when it is along with sense of guilt and shame. People that are exposed to these both schema they are more prone to be depressed. Results of this study and researches of Vai zadeh, mehrabi Zadeh, Honarmand (2010), Tabatabaie, Barzaki, Sohrabi, Karimi Zarchi (2010), Kurmear and Jurda and Walberck and Kalhan (2012), Ashley, Haris, Cartine (2002) reported attachment/ incompetence and fault/shame schemas besides other schemas.

Results of this study reported that there is difference between cognitive schemas of failure and unrelenting standards/ hypercriticalness among depressed and not depressed people. This difference is indicates that depressed person have hypercritical standards for himself and has not fair attitude toward himself/herself (unrelenting standards/ hypercriticalness). So he/she feels desperate and he thinks that each happens will be failed. He/she defeated and feels responsible for his/her failure. Then she/he feels that he/she is inferior, incompetent, incapable and do not have required competence for different contexts of life [2]. At result, in order to change different aspect of life they feel powerless (Tube, Schiff, and Love, 2008). This forms failure cognitive schemas. Nevertheless big dreams and unrelenting standards schemas can cause a person to feel that he/she deserves the best and thinks of excessive self-assertion. This can form efficacy schema/ high-mindedness. Results of the study were compatible with Camera and Okaloit (2012), Vali Zadeh, Hasan vandi, and Mehrabi Zadeh Honarmand (2010), Izadian, Dolatshahi, Mohammad Khani, Pour Shahbaz (2010).

Based on the results of the tables, difference of emotional schemas in anxiety disorders, emotional schemas including comprehensibility, guilt, simplistic view of emotions, controllability, consensus with people, accepting feelings, rationality, rumination and blame have been observed in people with anxiety which approves

relation of this schemas with anxiety. Results of other researches (outdoor researches) indicated that comprehensibility, guilt, simplistic view of emotions, controllability, consensus with people, accepting feelings, rationality, rumination and blame have role in creation of anxiety disorders [20]. In general explanation of how these schemas has role in creation of anxiety disorders we can state that when people feel anxiety they try to express their feelings to other people because based on definition of validation by others emotional schema they think that people share their feelings but that is not so and they receive responses in contrast to what they expected. Therefore when they do not see consensus with others they try to avoid share their feelings. And when they are emotional try to rationally interpret the situation and they think their emotions need to be justified rationally (rationality emotional schema). People with anxiety disorders in some situations wants people to approve their feelings and emotions but when they don't receive their validation they feel people cannot understand them (comprehensibility, and they believe their emotions are not accepted by people and they have low consensus finally they cannot justify this condition rationally so they feel guilty (guilt). This sense of guilt cause them not to accept their feelings and their emotions (fillings acceptance). One strategy is blaming people (Blaming others as an emotional schema). Consequently they are permanently looking for answering many questions about their difference with other people and they do not find any reply (rumination as an emotional schema) [20].

Patients that their schemas is in disconnection and rejection, they cannot experience secure and satisfiable attachments with people. These individuals believe that their needs to security, love, kindness, and fixation would not be met. Their families is usually instable, heartless, rejecting or isolated. These patients hurt most. Most of them has had shocking childhood and when they get older they make irrational and hasty in shifting from one harmful relationship to other one and in avoiding relationships. Patients with abandonment/Instability schema believe that their relationship with main people in their life is not stable and they feel that they would not stay in their life because they are unpredictable emotionally. They feel people presence in their life is temporary and may be they die or abandon them when they are ill. Patients with emotional deprivation schema do not expect that their interest at having emotional relationship with people is satisfied enough (Young, et al).

## **6. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH / ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Anxiety and depression disorders are the most prevalent disorders that which cause considerable disorders, overusing sanitation care services and hyperactivity disorder. Based on cognitive perspective it is mental damage caused by creation and

stability of early maladaptive schemas and patterns of habitual thinking is very popular and comprehensive that identify vulnerability kind.

In cognitive schemas contexts in all levels of anxiety disorders, all domains of cognitive schema are inefficient specially disconnection and rejection Domain. Emotional schemas of depressed people were analyzed and indicated that emotional schemas of guilt and validation by others are dominant pattern in explanation of depression disorders. Out of cognitive schemas, dependence/incompetence cognitive schemas and unrelenting standards / hypercritical can anticipate depression.

It seems expedient to training clinical psychologists to work with persons with depressive and anxiety disorders based on the study of their dominant cognitive and emotional schemes. Such training can be carried out both in the process of training psychologists in institutions of higher education, and in conditions of postgraduate education

**Prospects for further research.** Further studies of all DSM disorders, special studies on patterns for personality disorders, evaluating parental schemes and the effect of schema therapy on disorders, are needed in the future. It seems expedient to investigate the readiness of clinical psychologists to provide psychological help to people with depressive and anxiety disorders based on the study of their dominant cognitive and emotional schemes.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] B. Sadok, V. Sadok, *Clinical psychological instruction of Kapllan and Sadok*; translated by Ali Mokhtari Amir Amjadi et al. Tehran: Teymour Zadeh, 2009.
- [2] E. Martine Seligman, D. Rooznahan, *Psychological pathology, first volume*; translated by Yahya Seid Mohammadi. Tehran: Arasbaran, 1987.
- [3] I. Gotlib, C. Hammen, «Handbook of depression. Second edition», *The Guilford press*. New York, London, 2009.
- [4] A. Beck, *Social Interest: A Challenge to mankind*. New York: The Guilford Press, 1976.
- [5] L. Greenberg, L. Rice & R. Elliott, *Facilitating emotional change: The moment – by – moment process*. New York: Guilford Press, 1983.
- [6] J. Allen, «Coping with depression», *American Psychiatric Publishing, Inc.* 2006.
- [7] E. Ashley, A. Harris & L. Curtin, «Parental perceptions, early maladaptive schemas, and depressive symptoms in young adults», *Journal of Cognitive Therapy and Research*, № 26, p. 405–416, 2002.
- [8] A. Beck & Associates, *Cognitive Therapy of Personality Disorders (2nd ed)*. New York: The Guilford Press, 2004.

- [9] Cámara M.r. Calvete, Esthe, «Early Maladaptive Schemas as Moderators of the Impact of Stressful Events on Anxiety and Depression in University Students», *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, № 34, p. 58–68, 2012.
- [10] A. Beck, A. Freeman & et.al., *Cognitive Therapy for personality disorders*. New York: Guilford Press, 1990.
- [11] A. Freeman & G. Fusco, *Borderline personality disorder – A therapists guide to taking control*. USA: Norton, 2004.
- [12] A. Hakan & D. Karahan & M. Caliskan, «Early maladaptive schemas activated in patients with obsessive compulsive disorder: A cross-section a study», *International Journal of psychiatry in clinical practice*, № 12, p. 268–279, 2008.
- [13] J. Young, J. Klosko & M. Weishaar, *Schema Therapy A Practitioner's guid*. New York: Guilford Press, 2003.
- [14] J. Young & M. Lindemann, «An integrative schema-focused model for personality disorders»; In: R. L. Leahy & E. T. Dowd (Eds.), *Clinical advances in cognitive psychotherapy: theory and application*. New York: Springer Publishing, p. 93–109, 2002.
- [15] J. Young & G. Brown, *Young Schema Questionnaire: Special Edition*. New York: Schema Therapy Institute, 2001.
- [16] J. Young, *Cognitive therapy for personality disorders: A Schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional resource exchange, Inc, 1990.
- [17] J. Young, *Young Parenting Inventory*. New York: Cognitive Therapy. Center of New York, 1994.
- [18] J. Young, *Young Schema Questionnaire Short Form*. New York: Cognitive Therapy Center, 1998.
- [19] J. Young, *Cognitive Therapy for personality disorders: A Schema Focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Press, 1999.
- [20] R. Leahy, «A model of emotional schemas», *CognBehavPrac*, № 9, p. 177–190, 2002.
- [21] R. Leahy, «Emotional schemas and resistance to change in anxiety disorders», *CognBehavPract*, № 14, p. 36–45, 2007.
- [22] A. Wells, «Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy. West Sussex: Wiley, John & Sons», *Journal of Social Issues & Humanities*, Volume 2, Issue 4, April, p. 55–73, 2014. ISSN 2345-2633
- [23] R. Leahy, *Roadblocks in Cognitive-Behavioral Therapy: Transforming Challenges into Opportunities for Change*. New York: The Guilford Press, 2003.
- [24] B. Sadock, & V. Sadock, *Kaplan and Sadock's Synopsis of Psychiatry*. Tehran: Teymourzadeh, 2009.
- [25] P. Dadsetan, *Transformational Pathological psychology from childhood to adulthood. 1st ed*. Tehran: Samt, 2007.

- [26] Askari, Hamideh, «Evaluation of emotional and cognitive schemas in depressed and non-depressed students», Master Thesis «Clinical Psychology»; Islamic Azad University, Science & Research, 1932.
- [27] Ensieh Bakhtiari, «The role of early maladaptive schemas in explaining anxiety disorders», Master Thesis «Clinical Psychology»; Islamic Azad University, Science & Research, 1932.
- [28] R. L. Leahy, D. Tirsch, L. A. Napolitano, *Emotion Regulation in Psychotherapy: A Practitioner's Guide*. New York: Guilford Press, 2011.
- [29] *Cognitive Behaviour Therapy for Psychiatric Problems*; Edited by Keith Hawton, Paul. M. Salkovskis, Joan Kirk, and David M. Clark New York: The Guilford Press, 2010.

## **ДОМІНАНТНІ КОГНІТИВНІ ТА ЕМОЦІЙНІ СХЕМИ ПРИ ДЕПРЕСИВНИХ ТА ТРИВОЖНИХ РОЗЛАДАХ**

**Сурена Сардарзаде,**

аспірант кафедри психодіагностики  
та клінічної психології факультету психології  
Національного університету імені Тараса Шевченка,  
Київ, Україна.

*soorena.sardarzadeh@gmail.com*

**Анотація.** Тривожні і депресивні розлади є найбільш поширеними типами розладів, які викликають значні порушення, перенапруження і гіперактивність. Використання когнітивної перспективи для аналізу цих психічних порушень, викликаних створенням і стабілізацією ранніх дезадаптивних схем і зразків когнітивних звичок є дуже розповсюдженим і всебічним підходом до ідентифікації порушень цього типу. Була проведена значна кількість досліджень причин виникнення тривожних і депресивних розладів, це дослідження також є спрямованим на вивчення ролі домінантних когнітивних і емоційних схем при депресивних і тривожних розладах. Це дослідження є дослідженням причинно-порівняльного типу, в ньому взяли участь 109 осіб, які страждають від різних типів тривожних розладів і 208 пацієнтів, що страждають від депресивних розладів. Стан пацієнтів оцінювався відповідно до результатів напівструктурованих інтерв'ю на основі DSM-IV-TR, (SCID-I) розроблених Янгом ранніх дезадаптивних схем (скорочена форма) і шкали емоційних схем Ліхі (LESS – Leahy emotional schema Scale). Для аналізу даних був використаний метод спрямованого дисперсійного аналізу. Згідно з отриманими результатами емоційні схеми відіграють значну роль у створенні всіх типів тривожних розладів. Однак, раціональна емоційна схема не відіграє ніякої ролі у виникненні соціофобних розладів,

персоніфікованих фобії, obsесивно-компульсивних розладів і тривожних розладів. У контекстах когнітивних схем на всіх рівнях тривожних розладів, в усіх доменах когнітивних схем присутня домінанта певної втрати зв'язку і відчуження. Аналіз емоційних схеми пацієнтів з депресивними розладами показав, що емоційні схеми провини і схвалення з боку інших є доміантними моделями для пояснення депресивних розладів. Наявність когнітивних схем залежності / некомпетентності і завищених стандартів, нездатності до компромісів / надмірно критичного ставлення, можуть бути передвісниками депресії. Констатовано доцільність підготовки клінічних психологів до роботи з особами з депресивними та тривожними розладами на базі вивчення їх доміантних когнітивних та емоційних схем. Такі підготовку слід здійснити як у процесі навчання психологів у закладах вищої освіти, так і в умовах післядипломної освіти.

**Ключові слова:** депресивні розлади; емоційні розлади; когнітивні схеми Янга; шкала емоційних схем Ліхі; ранні дезадаптивні схеми.

## ДОМИНАНТНЫЕ КОГНИТИВНЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СХЕМЫ ПРИ ДЕПРЕССИВНЫХ И ТРЕВОЖНЫХ РАССТРОЙСТВАХ

**Сурена Сардарзаде,**

аспирант кафедры психодиагностики  
и клинической психологии факультета психологии  
Национального университета  
имени Тараса Шевченка,  
Киев, Украина.  
[soorena.sardarzadeh@gmail.com](mailto:soorena.sardarzadeh@gmail.com)

**Аннотация.** Тревожные и депрессивные расстройства являются наиболее распространенными типами расстройств, которые вызывают значительные нарушения, перенапряжение и гиперактивность. Использование когнитивной перспективы при анализе этих психических нарушений, вызванных созданием и стабилизацией ранних дезадаптивных схем и образцов когнитивных привычек, является очень распространенным и всеобъемлющим подходом к идентификации нарушений подобного типа. Было проведено значительное количество исследований причин возникновения тревожных и депрессивных расстройств. Данное исследование также является направленным на изучение роли доминантных когнитивных и эмоциональных схем при депрессивных и тревожных расстройствах. Данное исследование является исследованием причинно-сравнительного типа, оно проведено на материале 109 человек,

страдаючих різними типами тривожних розстройств і 208 пацієнтів, страдаючих депресивними розстройствами, стан пацієнтів оцінювалось по результатам полуструктурованих інтерв'ю на основі DSM-IV-TR, (SCID-I) розроблених Янгом раних дезадаптивних схем (сокращенная форма) и шкалы эмоциональных схем Лихи (LESS – Leahy emotional schema Scale). Для анализа данных был использован метод направленного анализа дисперсии. Согласно полученным результатам, эмоциональные схемы играют значительную роль в создании всех типов тривожних розстройств. Однако, рациональная эмоциональная схема не играет какой-либо роли в возникновении социофобных розстройств, персонифицированных фобий, обсессивно-компульсивных розстройств и тривожных розстройств. В контекстах когнитивных схем на всех уровнях тривожных розстройств, во всех доменах когнитивных схем присутствует доминанта определенной потери связи и отчуждения. Анализ эмоциональных схем пацієнтів с депресивними розстройствами показал, что эмоциональные схемы вины и одобрения со стороны других являются доминантными моделями для объяснения депресивных розстройств. Наличие когнитивных схем зависимости/некомпетентности и завышенных стандартов / чрезмерно критического отношения могут быть предвестниками депрессии. Констатирована целесообразность подготовки клинических психологов к работе с лицами с депресивными и тривожными розстройствами на базе изучения их доминантных когнитивных и эмоциональных схем. Такую подготовку можно осуществить как в процессе обучения психологов в учреждениях высшего образования, так и в условиях последипломного образования.

**Ключевые слова:** депресивные розстройства; эмоциональные розстройства; когнитивные схемы Янга; шкала эмоциональных схем Лихи; ранние дезадаптивные схемы.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] Б. Садок, В. Садок, *Клінічне психологічне навчання Каплана і Садока*; пер. Алі Мохтарі Амір Амджаді та ін. Тегеран: Теймур Заде, 2009.
- [2] М. Селігман, Д. Роознан, *Психологічна патологія*, т. 1, пер. Ях'я Сейд Мохаммаді. Тегеран: Arasbaran, 1987.
- [3] І. Готліб, К. Хаммен, «Довідник про депресії». Друге вид. *Преса Guilford*. Нью-Йорк, Лондон, 2009.
- [4] А. Бек, *Соціальний інтерес: виклик людству*. Нью-Йорк: прес Гілфорд, 1976.

- [5] Л. Грінберг, Л. Райс і Р. Елліотт, *Сприяння емоційним змінам: процес від моменту до моменту*. New York: Guilford Press, 1983.
- [6] Дж. Аллен, «Справляючись з депресією», *American Psychiatric Publishing, Inc.* 2006.
- [7] Е. Ешли, А. Харріс і Л. Куртин, «Батьківські сприйняття, ранні неадаптивні схеми та депресивні симптоми у молодих людей», *Журнал когнітивної терапії та досліджень*, № 26, р. 405–416, 2002.
- [8] А. Beck & Associates, *Когнітивна терапія розладів особистості*. 2-ге вид. Нью-Йорк: Пресс Гілфорд, 2004.
- [9] М.р. Камара, Calvete Esthe, «Ранні малоадаптивні схеми як модератори впливу стресових подій на тривожність і депресію у студентів університету», *Журнал психопатології та поведінкової оцінки*, № 34, р. 58–68, 2012.
- [10] А. Бек, А. Фрімен та ін., *Когнітивна терапія для розладів особистості*. Нью-Йорк: Гілфорд Прес, 1990.
- [11] А. Фрімен і Г. Фуско, «Прикордонний розлад особистості», *Керівництво психотерапевтів для прийняття контролю*. США: Нортон, 2004.
- [12] А. Хакан, Д. Карахан і М. Каліскан, «Ранньонеадаптивні схеми, активовані у пацієнтів з обсесивно-компульсивним розладом: перетин дослідження», *Міжнародний журнал психіатрії в клінічній практиці*, № 12, р. 268–279, 2008.
- [13] Я. Янг, Дж. Клоско і М. Вейшаар, *Керівник схеми терапії*. Нью-Йорк: Guilford Press, 2003.
- [14] J. Young & M. Ліндеманн, «Інтегративна схема, орієнтована на моделі розладів особистості»; У: Р. Л. Ліі і Е. Т. Доуд, Ред. *Клінічні досягнення в когнітивній психотерапії: теорія і застосування*. New York: Springer Publishing, 2002, р. 93–109.
- [15] J. Young & G. Brown, *Анкета молоді схеми: Special Edition*. Нью-Йорк: Schema Therapy Institute, 2001.
- [16] Я. Янг, *Когнітивна терапія для розладів особистості: підхід, орієнтований на схему*. Sarasota, FL: Професійний обмін ресурсами, Inc, 1990.
- [17] Ю. Янг, *Інвентаризація молодих батьків*. Нью-Йорк: Когнітивна терапія. Центр Нью-Йорка, 1994.
- [18] Ю. Янг, *Коротка форма анкети для молоді схеми*. Нью-Йорк: Центр когнітивної терапії, 1998.
- [19] J. Young, *Когнітивна терапія для розладів особистості: підхід, орієнтований на схему*. Сарасота, Флорида: Професійна преса, 1999.
- [20] Р. Ліі, «Модель емоційних схем», *CognBehavPrac*, № 9, р. 177–190, 2002.



- [21] Р. Ліі, «Емоційні схеми та стійкість до змін в тривожних розладах», *CognBehavPract*, № 14, р. 36–45, 2007.
- [22] А Уеллс, «Емоційні розлади і метапознання: інноваційна когнітивна терапія. Західний Сассекс: Wiley, John & Sons», *Журнал соціальних питань та гуманітарних наук*, т. 2, вип. 4, квітень, р. 55–73, 2014. ISSN 2345-2633
- [23] Р. Ліі, *Дорожні перешкоди в когнітивно-поведінковій терапії: перетворення викликів у можливості для змін*. Нью-Йорк: Прес Гільфорд, 2003.
- [24] Б. Садок & В. Садок, *Каплан і конспект психіатрії Садока*. Тегеран: Теймурзаде, 2009.
- [25] П. Дадсетан, *Трансформаційна патологічна психологія від дитинства до дорослого віку*. 1-е изд. Тегеран: Samt, 2007.
- [26] Аскарі Хамідех, «Оцінка емоційно-когнітивних схем у депресивних та недепресивних студентів», магістерська робота «Клінічна психологія»; Ісламський університет Азад, Наука і дослідження, 1932.
- [27] Енсах Бахтіарі, «Роль ранніх малоадаптивних схем у поясненні тривожних розладів», магістерська дис. «Клінічна психологія»; Ісламський університет Азад, Наука і дослідження, 1932.
- [28] Р. Л. Ліі, Д. Тірх, Л. А. Наполітано, *Емоційне регулювання в психотерапії: керівництво практикуючих*. Нью-Йорк: Guilford Press, 2011.
- [29] *Терапія когнітивної поведінки для психіатричних проблем*; Кейта Навтон, Paul. М. Сальковськіс, Джоан Кірк та Девід М. Кларк, Ред. Нью-Йорк: Пресс Гілфорд, 2010.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] B. Sadok, V. Sadok, *Klinichne psykhologichne navchannia Kaplana i Sadoka*; per. Ali Mokhtari Amir Amdzhadi ta in. Teheran: Teimur Zade, 2009.
- [2] M. Selihman, D. Rooznan, *Psykhologichna patolohiia*, t. 1, per. Yakhia Seid Mokhammad. Teheran: Arasbaran, 1987.
- [3] I. Hotlib, K. Khammen, «Dovidnyk pro depresii». Druhe vyd. Presa Guiford. Niu-York, London, 2009.
- [4] A. Bek, *Sotsialnyi interes: vyklyk liudstvu*. Niu-York: pres Hilford, 1976.
- [5] L. Hrinberh, L. Rais i R. Elliott, *Spryiannia emotsiinym zminam: protses vid momentu do momentu*. New York: Guilford Press, 1983.
- [6] Dzh. Allen, «Spravliaiuchys z depresiieiu», American Psychiatric Publishing, Inc. 2006.
- [7] E. Eshli, A. Kharris i L. Kurtyn, «Batkivski spryiniattia, ranni neadaptivni skhemy ta depresivni symptomy u molodykh liudei», *Zhurnal kohnityvnoi terapii ta doslidzhen*, № 26, р. 405–416, 2002.

- [8] A. Beck & Associates, Kohnityvna terapiia rozladiv osobystosti. 2-he vyd. Niu-York: Press Hilford, 2004.
- [9] M.r. Kamara, Calvete Esthe, «Ranni maloadaptyvni skhemy yak moderatory vplyvu stresovykh podii na tryvozhnist i depresiiu u studentiv universytetu», Zhurnal psykhopatologii ta povedinkovoi otsinky, № 34, p. 58–68, 2012.
- [10] A. Bek, A. Frimen ta in., Kohnityvna terapiia dlia rozladiv osobystosti. Niu-York: Hilford Pres, 1990.
- [11] A. Frimen i H. Fusko, «Prykordonnyi rozlad osobystosti», Kerivnytstvo psykhoterapevtiv dlia pryiniattia kontroliu. SShA: Norton, 2004.
- [12] A. Khakan, D. Karakhan i M. Kaliskan, «Rannoneadaptivni skhemy, aktyvovani u patsientiv z obsesyvno-kompulsyvnyim rozladom: peretyn doslidzhennia», Mizhnarodnyi zhurnal psykhiiatrii v klinichnii praktytsi, № 12, p. 268–279, 2008.
- [13] Ya. Yanh, Dzh. Klosko i M. Veishaar, Kerivnyk skhemy terapii. Niu-York: Guilford Press, 2003.
- [14] J. Young & M. Lindemann, «Intehratyvna skhema, oriietovana na modeli rozladiv osobystosti»; U: R. L. Lii i E. T. Doud, Red. Klinichni dosiahnennia v kohnityvni psykhoterapii: teoriia i zastosuvannia. New York: Springer Publishing, 2002, p. 93–109.
- [15] J. Young & G. Brown, Anketa molodoi skhemy: Special Edition. Niu-York: Schema Therapy Institute, 2001.
- [16] Ya. Yanh, Kohnityvna terapiia dlia rozladiv osobystosti: pidkhid, oriietovanyi na skhemu. Sarasota, FL: Profesiinyi obmin resursamy, Inc, 1990.
- [17] Yu. Yanh, Inventaryzatsiia molodykh batkiv. Niu-York: Kohnityvna terapiia. Tsentr Niu-Yorka, 1994.
- [18] Yu. Yanh, Korotka forma ankety dlia molodoi skhemy. Niu-York: Tsentr kohnityvnoi terapii, 1998.
- [19] J. Young, Kohnityvna terapiia dlia rozladiv osobystosti: pidkhid, oriietovanyi na skhemu. Sarasota, Floryda: Profesiina presa, 1999.
- [20] R. Lii, «Model emotsiinykh skhem», CognBehavPrac, № 9, p. 177–190, 2002.
- [21] R. Lii, «Emotsiini skhemy ta stiikist do zmin v tryvozhnykh rozladakh», CognBehavPract, № 14, p. 36–45, 2007.
- [22] A Uells, «Emotsiini rozlady i metapoznannia: innovatsiina kohnityvna terapiia. Zakhidnyi Sasseks: Wiley, John & Sons», Zhurnal sotsialnykh pytan ta humanitarnykh nauk, t. 2, vyp. 4, kviten, p. 55–73, 2014. ISSN 2345-2633
- [23] R. Lii, Dorozhni pereshkody v kohnityvno-povedinkovii terapii: peretvorennia vyklykiv u mozhlyvosti dlia zmin. Niu-York: Pres Hilford, 2003.
- [24] B. Sadok & V. Sadok, Kaplan i konspekt psykhiiatrii Sadoka. Teheran: Teimurzade, 2009.
- [25] P. Dadsetan, Transformatsiina patolohichna psykhologiiia vid dytynstva do dorosloho viku. 1-e yzd. Teheran: Samt, 2007.

- [26] Askari Khamidekh, «Otsinka emotsiino-kohnityvnykh skhem u depresyvnykh ta nedepresyvnykh studentiv», mahisterska robota «Klinichna psykholohiia»; Islamskyi universytet Azad, Nauka i doslidzhennia, 1932.
- [27] Ensiekh Bakhtiari, «Rol rannikh maloadaptivnykh skhem u poiasnenni tryvozhnykh rozladiv», mahisterska dys. «Klinichna psykholohiia»; Islamskyi universytet Azad, Nauka i doslidzhennia, 1932.
- [28] R. L. Lii, D. Tirkh, L. A. Napolitano, Emotsiine rehuliuвання v psykhoterapii: kerivnytstvo praktykuiuchykh. Niu-York: Guilford Press, 2011.
- [29] Terapiia kohnityvnoi povedinky dlia psykhiatrychnykh problem; Keita Hawton, Paul. M. Salkovskis, Dzhoan Kirk ta Devid M. Klark, Red. Niu-York: Press Hilford, 2010.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-179-208](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-179-208)

УДК 159.9:005.95 (043.3)

**Філь Олена Анатоліївна,**

кандидат психологічних наук, доцент,  
директор консалтингової агенції «HR Diamond Partners»,  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4421-4468>  
[efil.hrp@gmail.com](mailto:efil.hrp@gmail.com)

**Ванченко Людмила Вікторівна,**

аспірант кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,  
заступник директора ТОВ «ЛАБ-ТЕХНО»,  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5583-6866>  
[vanchenko.ua@gmail.com](mailto:vanchenko.ua@gmail.com)

## **РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЯК ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ НА ЗАЛІЗНИЧНОМУ ТРАНСПОРТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ**

**Анотація.** У статті висвітлено методологічну основу системи психологічного забезпечення управління персоналом на залізничному транспорті. Наведено результати формувального експерименту щодо розвитку психологічної компетентності керівника як основи психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті, визначено мету, завдання та принципи його проведення. Розглянуто та впроваджено систему психологічних методів для процедури відбору персоналу на залізничному транспорті, а саме: анкетування, психологічне тестування, розв'язування кейсів (ситуаційних завдань) відповідно до вимог професійної діяльності. Результати дослідження висвітлені у науково-практичному проекті «Пропозиції Державній адміністрації залізничного транспорту України щодо модернізації системи психологічного забезпечення професійної діяльності начальника поїзда (пасажирського)», а саме: констатовано відсутність вимог до наявності психологічної компетентності начальника поїзда пасажирського, запропоновано розробити систему психологічного забезпечення професійної діяльності на залізничному транспорті та доповнити «Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників» (випуск 66 «Залізничний транспорт і метрополітен») вимогами до наявності психологічної компетентності, яка включає корпоративні, управлінські, професійні компетенції

відносно начальника поїзда (пасажирського); розроблено модель психологічного профілю компетенцій та рекомендовано впровадження профілю компетенцій начальника поїзда (пасажирського) для здійснення психологічного кадрового аудиту професійної відповідності працівників займаній посаді, процедури відбору, атестацію/оцінку персоналу (оцінка персоналу по компетенціях), навчання та розвитку персоналу. Представлено результати запровадження тренінгу «Розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту», здійснено аналіз проблем психологічного забезпечення системи управління персоналом на транспорті у порівнянні з результатами емпіричного дослідження. Констатовано доцільність розвитку психологічної компетентності керівників для забезпечення успішної професійно-управлінської діяльності: набуття відповідних професійних та управлінських знань, оволодіння вміннями та навичками, удосконалення особистісних характеристик, важливих для здійснення управлінської діяльності.

**Ключові слова:** психологічне забезпечення системи управління персоналом; розвиток психологічної компетентності керівників; психологічний профіль компетенцій; професійні та управлінські знання; оволодіння вміннями та навичками; удосконалення особистісних характеристик; корпоративний університет.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Зміни, які відбуваються у галузі залізничного транспорту, потребують формування ефективного управління людським капіталом АТ «Укрзалізниця». Демографічні тенденції, які призводять до дефіциту персоналу з необхідним рівнем кваліфікації, структурні зміни, скорочення персоналу, втручання «великої політики» у господарську діяльність компанії упродовж останніх років, спричиняє високу текучість персоналу вищої ланки керівництва. Компанія, яка по суті упродовж довгих років являлася монополістом у сфері залізничних перевезень та, якщо можна так сказати, була «державою у державі» – самостійно забезпечувала потреби галузі (промисловість, соціальні заклади, медичні заклади, заклади освіти та харчування та інше), в дуже короткий термін стала втрачати рейтинг конкурентоспроможної організації. Дієвою технологією щодо підвищення конкурентоздатності компанії вважаємо запровадження психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті.

Проблема психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті, попри всю її актуальність, не виступала раніше предметом спеціального дослідження [3], що зумовило

визначення наукового завдання дослідження, яке полягає в систематизації матеріалів досліджень про зміст психологічних проблем професійної діяльності персоналу, визначенні основних складових системи управління персоналом на залізничному транспорті та дослідженні особливостей її психологічного забезпечення. Особливостями системи управління персоналом на залізничному транспорті виступають: формування системи управління на декількох рівнях, авторитарно-бюрократична організаційна структура; залежність від чинників внутрішнього та зовнішнього характеру; державне значення, що визначається роллю залізничного транспорту в економіці країни; можливість впливу на розвиток не тільки суб'єктів залізничного транспорту, а й інших галузей економіки країни [16].

Компанія з такою системою управління в умовах постійних змін стає нездатною швидко перебудовувати внутрішні процеси, які б забезпечували їх інтеграцію. Такі направлення психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті вважаємо ключовими:

- формування на залізничному транспорті «соціально-психологічного клімату» для оптимальної реалізації професійного та особистісного зростання персоналу;
  - діагностика професійного і особистого розвитку персоналу;
  - дослідження соціально-психологічних процесів в середовищі залізничного транспорту з метою прогнозування і попередження негативних явищ, профілактики та корекції деструктивної поведінки та професійної деформації особистості;
  - розроблення програмних матеріалів та створення методики щодо психологічного відбору персоналу;
  - підвищення психологічної компетенції керівного складу на залізничному транспорті;
  - формування корпоративної свідомості персоналу завдяки запровадженню корпоративної культури;
  - розробка корекційно-розвивальних програм, які формують професійні знання та навички, ціннісні орієнтації, якості особистості.

Реалізацію вищезазначених напрямів повинна забезпечувати сильна команда керівників компанії, розвиток психологічної компетенції яких, за нашою думкою, виступає основою психологічного забезпечення системи управління персоналом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вирішення соціально-психологічних проблем управління та розвитку персоналу на залізничному транспорті є актуальним питанням для науковців та практиків вже протягом багатьох років. Нині у галузі соціальної психології та психології управління плідно працюють такі відомі українські вчені, як: О. Бондарчук, Є. Головаха,

В. Казміренко, Л. Карамушка, М. Корнєв, М. Костицький, О. Лактіонов, С. Максименко, В. Москаленко та інші, які приділяють увагу проблематиці впливу виконуваних особистістю соціальних ролей на її психологічні особливості, змісту соціально-психологічної реальності, що полягає у психічному відображенні соціальних явищ. Психологічний аналіз проблем ефективного управління персоналом організацій в різних сферах висвітлені в дослідженнях О. Бондарчук (психологічні основи розвитку керівників освітніх організацій), Л. Карамушки (психологія управління закладами середньої освіти), А. Кочеткової (психологічні основи управління персоналом), С. Максименко (формування управлінських команд, проблеми професійної психологічної компетентності особистості), О. Філь (психологія розвитку конкурентоздатності організацій, командний менеджмент в управлінні організаціями) [16] та ін.

Аналіз літератури за напрямом психологічного забезпечення системи управління персоналу у галузі залізничного транспорту свідчить про увагу дослідників до проблем специфіки професійної діяльності працівників залізничного транспорту (А. Єфремова, І. Ламаш, Т. Селюкова, І. Ріхтер, І. Філатова), психологічних проблем управління на залізничному транспорті (В. Зух, Є. Климов, О. Носкова, В. Самсонкін, В. Старовойт), психологічних проблем щодо корпоративної культури залізничного транспорту (В. Друзь, В. Самсонкін). Психологічні аспекти ефективного управління персоналом на залізничному транспорті представлені в працях таких авторів, як В. Компанієць, Ю. Неталимов, А. Зимин [10] та ін.

Проблеми боротьби з корупцією висвітлювались у працях О. Андрійка, Л. Астаф'єва, В. Борисова, В. Дедекаєва, П. Добродумова, О. Прохоренка, С. Клімова та ін. [5].

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті – висвітлити результати формувального експерименту щодо розвитку психологічної компетенції керівника як основи психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті:

Тренінг «Розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту» направлений на формування знань щодо лідерського потенціалу, набуття необхідних умінь та навичок діяльності в умовах постійних змін, покращення особистісних якостей, потрібних для створення ефективної діяльності системи управління персоналом на залізничному транспорті.

Відповідно до зазначеної мети, у статті поставлено такі **завдання**:

1. Висвітлити теоретичні основи дослідження проблеми психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті.

2. Представити результати практичного запровадження концепції психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті

3. Розробити й апробувати серед керівників залізничного транспорту тренінг «Розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту».

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

З метою виконання *першого завдання* цієї публікації висвітлимо *теоретичні основи дослідження проблеми психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті*.

*Діяльність керівника має прямий вплив на діяльність компанії, тому психологічну компетентність керівника ми розглядаємо як основу психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті.*

Методологічну основу системи психологічного забезпечення управління персоналом на залізничному транспорті складають підходи:

**1. Системний підхід.** В умовах ринкових відносин в нашій країні особливого значення набувають питання практичного застосування системного підходу до сучасних форм управління персоналом. Основною змістовною складовою поняття «системний підхід» є термін «система» – це комплекс елементів, що перебувають у взаємодії [6]. Найбільш істотними рисами системи є такі: а) наявність різних елементів, складових системи; б) наявність взаємозв'язку елементів системи; в) наявність мети, що є початком системи, що пов'язує і визначає взаємодію елементів. Таким чином, під системою розуміємо сукупність взаємно пов'язаних і водночас різних елементів, створену для досягнення певної мети [6].

Системний підхід дає змогу розглядати організацію як систему, яка охоплює окремі елементи в певних зв'язках і відношеннях (за О. Степановим) [11], як «живий», цілісний соціально-господарчий організм, як відкриту систему з включенням у системний аналіз і організації, і зовнішнього середовища як взаємопов'язаного цілого, без чого важко здійснювати успішний маркетинг та забезпечувати її виживання в конкуренції (за А. Столяренко) [12].

Методологія системного підходу знайшла своє застосування в багатьох сферах науки та виробництва, та одним з найяскравіших прикладів є застосування системного підходу стосовно управління підприємством та управління персоналом підприємства. На думку О. Остапчук, системний підхід до управління передбачає управління організацією як єдиною системою, де



будь-який управлінський вплив на одну частину системи позначається і на інших її частинах, з чого випливає, що управляти необхідно всією організацією в цілому. Системний підхід до управління персоналом передбачає урахування взаємозв'язків окремих аспектів управління персоналом і виражається у розробленні кінцевих цілей, визначенні шляхів їх досягнення, створенні відповідного механізму управління, що забезпечує комплексне планування, організацію і стимулювання системи роботи з персоналом [6].

Головним елементом усієї системи управління є персонал, який одночасно може бути об'єктом і суб'єктом управління. Управління персоналом являє собою процес планування, підбору, підготовки, оцінки, навчання та мотивації персоналу, спрямований на ефективне його використання та досягнення цілей підприємства і працівників. Управління персоналом здійснюється в процесі виконання певних цілеспрямованих дій і передбачає такі основні етапи і функції: визначення цілей і основних напрямів роботи з персоналом; визначення засобів, форм і методів досягнення цілей; організація роботи щодо виконання ухвалених рішень; контроль виконання запланованих заходів; координація розроблених заходів. Система управління персоналом являє собою комплекс цілей, задач і основних напрямів діяльності, а також різних видів, методів і відповідного механізму управління, спрямованих на підвищення продуктивності праці і якості роботи [6].

**2. Компетентнісний підхід** зосереджує увагу на необхідності для працівника організації мати компетентність, адекватну вимогам професійної діяльності. Компетентність є формою виконання діяльності і трактується як наявність певного рівня сформованості знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, а також внутрішнього світу особистості, її потреб, ціннісних орієнтацій, результатів власної діяльності. Компетентність представляється як сукупність певних компетенцій, які формуються, актуалізуються й активізуються в професійній діяльності.

Компетентність – сукупність знань, обізнаності, авторитету в певній галузі. Види професійної компетентності: спеціальна; соціальна; особистісно-індивідуальна. Психологічну компетентність розуміють як систему знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистість, індивідуальність, включену в міжособистісну взаємодію, що забезпечує його ефективність. До складу психологічної компетентності можна віднести: соціально-перцептивну (знання людей); соціально-психологічну (знання закономірностей поведінки); аутопсихологічну (самопізнання, самооцінка, самоконтроль); комунікативну; психолого-педагогічну [9].

Серед останніх наукових досліджень основ компетентнісного підходу у контексті підбору персоналу необхідно виділити праці А. Арутюнової, Р. Каплан, С. Сотнікової, А. Хуторського, Т. Хлопова, М. Яковлевої, які розглядали формування так званих загальних (ключових) компетенцій як

особливих здібностей, що допомагають людині максимально ефективно ставати компетентним у тій чи іншій сфері діяльності. Автори ключовими психологічними компетенціями виокремлюють корпоративні, управлінські та професійні компетенції. Корпоративні компетенції встановлюють корпоративні вимоги до всіх працівників і описують особистісні якості та здібності, а також професійні знання та навички, необхідні працівнику для успішного виконання своїх посадових обов'язків відповідно до стратегічних завдань організації [15]. Управлінські компетенції описують управлінські вміння та навички, необхідні для успішного керівника підрозділу/організації. Професійні компетенції визначають спеціальні знання та навички, потрібні керівнику/працівнику на конкретному робочому місці.

**3. Багатовимірний підхід** (багатовимірність структури особистості). Під багатомірністю розуміється сутнісна якість складно організованих процесів і явищ, що вміщає безліч вимірів. Розгляд особистості як відкритої, нелінійної та динамічної системи обумовлює необхідність пошуку адекватного її представлення й отримало відображення багатовимірних явищ та процесів у формі логіко-сміслових моделей, що являють собою клас моделей відображення інформації в багатовимірних смислових просторах (В. Моргун, Є. Зеер) [7].

**4. Модель психологічного забезпечення** системи управління персоналом, яка включає основні складові:

1) розробка концепції управління персоналом (розробка стратегічної і тактичної політики управління персоналом, розробка профілів психологічних компетенцій персоналу (корпоративні, управлінські, професійні), паспортів посад);

2) психологічний аудит («сканування» організаційного середовища та кадровий аудит професійної відповідності);

3) професійний відбір персоналу (розробка політики і процедур відбору (алгоритм відбору, зона відповідальності, заявка на персонал); розробка, експертиза та стандартизація системи методів професійного відбору);

4) адаптація; системи мотивації за критеріями KPI;

5) атестація/оцінка персоналу;

6) участь у підтримці та формуванні корпоративної культури організації; управління кар'єрою персоналу (психологічна безпека персоналу для корпорації, ідентифікація групи корпоративного ризику (авантюризм, корупційна поведінка, психологічний тиск, деструктивна поведінка); клієнторієнтованість, кодекс, норми КК);

7) супровід звільнення персоналу;

8) навчання і розвиток персоналу та ін.

Кожна складова системи психологічного забезпечення розкривається через теоретичний, методичний, практичний блоки [14], на яких будуть базуватися наші подальші науково-теоретичні розробки.

Таким чином, у своєму дослідженні, використовуючи проведений аналіз літературних джерел і власний досвід роботи, ми сформуваємо теоретичну модель психологічної компетенції керівника на залізничному транспорті [10].

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

З метою проведення формувального експерименту щодо розроблення системи психологічних методів для забезпечення процедури відбору персоналу утворено експериментальну групу на базі вагонної дільниці станції Київ-пасажирський регіональної філії «Південно-Західна залізниця» (представлена начальниками поїздів пасажирських та працівниками, зарахованими до кадрового резерву за цією посадою, – 52 особи); на базі регіональної філії «Південна залізниця» (керівники середньої ланки колійного господарства – 164 особи), на базі апарату управління ПАТ «Укрзалізниця» (керівний склад – 11 осіб); на базі ДТГО «Львівська залізниця» (керівний склад – 23 особи). Загальна кількість експериментальної групи – 250 осіб. Якісний склад вибірки склали 20% керівників лінійної ланки, 66% керівників середньої ланки та 14% керівників вищої ланки на залізничному транспорті.

Під час дослідження використовувалися такі методи: аналіз теоретико-методологічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація, аналіз документів, анкетування, опитування, тестування, метод експертної оцінки, формувальний експеримент, психологічний тренінг, методи математичної статистики, математична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 15.0).

З метою проведення формувального експерименту щодо розроблення тренінгу, спрямованого на формування психологічної компетентності керівників залізничного транспорту, утворено експериментальну групу із 19 осіб (11 керівних працівників та 8 працівників – резерв на керівні посади), які навчаються в Державному університеті інфраструктури та технологій факультету управління залізничним транспортом.

В основу формувального експерименту покладено підходи, розроблені О. Бондарчук, Л. Карамушкою, В. Самсонкіним, О. Філь та ін. [1], [2], [8], [10]. Реалізація основних складових тренінгу «Розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту» здійснювалась через використання інтерактивних технік [8]: вивчення очікувань учасників

тренінгу, визначення правил групової роботи, формулювання завдань діяльності, створення малих груп: вивчення очікувань учасників, правила групової роботи, малі групи, мультимедійна презентація, групове обговорення, «мозковий штурм», метод незавершених речень, робота в парах або малих групах, міні-лекція, психомалюнок, аналіз професійних ситуацій, опитування.

## 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ/ RESEARCH RESULTS

З метою виконання *другого завдання* цієї публікації висвітливо *результати практичного запровадження концепції психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті*.

Так, у 2015 році з метою модернізації системи управління персоналом на залізничному транспорті за ініціативи О. Філь та Л. Ванченко керівництву АТ «Укрзалізниця» надано пропозиції щодо запровадження концепції психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті. Першим кроком стало укладання договору від 25.09.2015 № 55/2015-ЦЮ-3-10/2015 про професійне співробітництво Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України в особі директора академіка С. Максименка та Державної адміністрації залізничного транспорту в особі голови комісії з реорганізації – в.о. генерального директора Укрзалізниці О. Завгороднього щодо підвищення конкурентоздатності персоналу, корпоративного розвитку, модернізації системи управління персоналом та ефективності професійної діяльності персоналу. Інформацію про початок впровадження європейських стандартів діяльності у сфері роботи персоналом на залізничному транспорті та модернізацію системи управління персоналом через запровадження системи психологічного забезпечення було оголошено працівникам залізничного транспорту у статті «Дослідити особистість залізничника» всеукраїнської залізничної газети «Магістраль» (№ 91 від 01.12.2015).

З метою реалізації нової стратегії Укрзалізниці щодо відбору працівників на посаду начальника поїзда (пасажирського) та в рамках реалізації вищезазначеного договору про професійне співробітництво здійснено аналітико-експериментальну роботу з проведення психологічної експертизи основних нормативних документів, які регламентують професійну діяльність начальника поїзда (пасажирського) щодо психологічного забезпечення їхньої професійної діяльності та психологічної компетентності: Постанова Кабінету Міністрів України «Про Положення про дисципліну працівників залізничного транспорту» від 26.01.1993 № 55; «Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 66». «Залізничний транспорт і метрополітен» (затверджено наказом Міністерства

транспорту України від 28.11.2001 № 834); Інструкція начальника пасажирського потягу, затверджена наказом Укрзалізниці від 27.04.2012 № 158-Ц.

За результатами психологічної експертизи системи психологічного забезпечення професійної діяльності начальника поїзда (пасажирського) констатовано відсутність вимог до наявності психологічної компетентності начальника потягу пасажирського (наприклад, таких, як орієнтованість на клієнта, готовність до управлінської діяльності, стресостійкість, антикорупційна поведінка, конструктивна поведінка у конфліктних ситуаціях та інші важливі складові психологічної компетентності). Розроблено модель психологічного профілю компетенцій начальника поїзда (пасажирського) та рекомендовано впровадження профілю компетенцій для здійснення процедур: психологічного кадрового аудиту професійної відповідності працівників займаній посаді; процедури відбору; атестація/оцінка персоналу (оцінка персоналу по компетенціях); управління кар'єрою (ротація, переміщення персоналу, формування кадрового резерву); навчання і розвиток персоналу: внутрішньо-корпоративне навчання (тренінги, семінари, майстер-класи). Запропоновано доповнити «Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників» (випуск 66 «Залізничний транспорт і метрополітен») вимогами до наявності психологічної компетентності, яка включає корпоративні, управлінські, професійні компетенції, відповідно до профілю компетенцій начальника поїзда (пасажирського).

За підтримки керівництва ПАТ «Укрзалізниця», 17 вересня 2015 року проведено експериментальну перевірку змісту та структури теоретичної моделі профілів психологічних компетенцій посади начальника поїзда пасажирського на базі вагонної дільниці станції Київ-пасажирський ДТГО «Південно-Західна залізниця» за розробленим авторським діагностичним інструментом (О. Філь, Л. Ванченко). Експериментальна група склала 52 особи. За результатами проведеної роботи розроблено модель психологічного профілю компетенцій начальника поїзда (пасажирського), яка представлена на рис. 1, та складається з теоретичного, методичного та практичного блоків [10].

*Теоретичний блок* включає: *корпоративні компетенції* (відповідають корпоративним вимогам до всіх працівників і описують психологічні якості, необхідні працівнику як члену корпорації для успішного виконання своїх посадових обов'язків відповідно до стратегічних цілей організації); *управлінські компетенції* (описують особистісні психологічні якості, необхідні керівнику для ефективного управління персоналом); *професійні компетенції* (визначають психологічні якості, які забезпечують ефективне виконання посадових професійних обов'язків працівника).



Рис. 1 Модель психологічного профілю компетенцій начальника поїзда пасажирського (авторська розробка О. Філь, Л. Ванченко)

Методичний блок представляє собою психологічні методи проведення психологічної експертизи рівня сформованості психологічної компетентності начальника поїзда пасажирського.

Практичний блок представляє собою систему психологічних методів для розвитку рівня сформованості психологічної компетентності керівника: *assessment centre*, зовнішнє психологічне консультування, внутрішнє корпоративне навчання.

На V Міжнародній науково-практичній конференції «Маркетинг і логістика в системі менеджменту на залізничному транспорті» (м. Кам'янець-Подільський, 2015 р.) проведено перевірку змісту моделі психологічного профілю компетенцій начальника поїзда (пасажирського) завдяки експертному оцінюванню. Експертами виступили 11 учасників конференції – керівники апарату управління АТ «Укрзалізниця». За результатами дослідження підтверджено ключові психологічні характеристики ефективного керівника, які складають: корпоративні компетенції (висока психологічна культура, порядність, чесність, орієнтованість на клієнта), управлінські компетенції (організаторські здібності, психологічна готовність до управління, орієнтація на персонал, відповідальність, лідерський потенціал), професійні компетенції

(доброзичливість, ввічливість, професіоналізм, конструктивна поведінка у конфлікті, стресостійкість, врівноваженість) [17].

З метою організації роботи з удосконалення підбору працівників на посаду начальника поїзда (пасажирського) та підвищення іміджу зазначеної професії, відповідно до наказу ПАТ «Укрзалізниця» від 07.10.2015 року № 406-Ц/од «Про запровадження системи професійного відбору» з 07.10.2015 року на залізницях України запроваджено професійний відбір кандидатів на посаду начальника поїзда (пасажирського), розроблено та затверджено «Порядок професійного відбору кандидатів на посаду начальника поїзда (пасажирського)».

Проведення професійного відбору спрямоване на всебічне комплексне оцінювання професійного рівня, теоретичних знань, практичних навичок та вмінь осіб, які претендують на заняття зазначеної посади.

Відбір здійснюється у два етапи:

1) попередній відбір кандидатів: заповнення анкети учасника професійного відбору, вивчення документів, які характеризують професійні знання та навички кандидата, відсутність порушень та інше;

2) проведення практичних іспитів з виконання типових завдань і непередбачуваних ситуацій, що притаманні роботі за посадою начальника поїзда (пасажирського), співбесіда.

Практичні іспити включають в себе завдання з таких напрямів: пожежна безпека, охорона праці, надання першої долікарської допомоги, вирішення нестандартних та конфліктних ситуацій, що вміщують в себе: профілактику корупційних зловживань, правила корпоративної поведінки, розв'язання конфліктних ситуацій. Кейси щодо вирішення конфліктних ситуацій розроблено О. Бондарчук, О. Філь, Л. Ванченко.

З метою впровадження антикорупційної стратегії АТ «Укрзалізниця», контролю за дотриманням безпекових стандартів кадрової політики, запобігання ризикам корупції, конфліктів інтересів, безпеки інформації тощо у 2015 році розпочато роботу щодо розроблення і впровадження нормативних документів з питань дотримання норм корпоративної етики.

21–22 жовтня 2015 року на базі регіональної філії «Львівська залізниця» на семінар-наradі та тему «Застосування антикорупційного законодавства у залізничній галузі» (м. Львів) та протягом 2016 року на базі регіональної філії «Південна залізниця» проведено опитування 184 працівників (керівники середньої та вищої ланки) за авторським інструментом (О. Філь, Л. Ванченко) щодо визначення значущості психологічних характеристик, які пов'язані з причинами вчинення корупційних діянь [17]. Отримані результати засвідчили необхідність запровадження на залізничному транспорті антикорупційних стандартів, які представляють собою сукупність поведінкових і правових норм, що сприяють обмеженню корупційної поведінки.

З метою реалізації зазначених стандартів антикорупційної стратегії на залізничному транспорті нами розроблено проект «Правила відповідності корпоративній етиці АТ «Укрзалізниця» як одного із інструментів антикорупційного менеджменту, що встановлює норми та стандарти, які визначають етику взаємовідносин як в самому Товаристві, так і з державними органами, засобами масової інформації, громадськими організаціями та діловими партнерами. Під час розроблення проекту «Правил відповідності корпоративній етиці АТ «Укрзалізниця» використано результати дослідження факторів, які сприяють формуванню корупційної поведінки.

Успішну реалізацію антикорупційної діяльності на залізничному транспорті пропонуємо впроваджувати за допомогою психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті (антикорупційний менеджмент виступає одним із елементів цієї системи). З цією метою нами запропоновано систему психологічного забезпечення антикорупційного менеджменту (автор – Л. Ванченко [5]) керівництву АТ «Укрзалізниця», яку необхідно впроваджувати послідовно скрізь систему управління персоналом на залізничному транспорті. Це дасть можливість запроваджувати такі стандарти, що формують стержень особистості, який би відсвітлював внутрішній світ, внутрішню позицію, внутрішнє бажання сприяти створенню потрібнісно-цінного ставлення до професійної діяльності, розв'язання конфліктних ситуацій, коли матеріальний мотив перетинається із професійною діяльністю та породжує і хабарництво, і корупцію, і заздрість.

Система включає в себе три основні вектори реалізації антикорупційної діяльності на залізничному транспорті:

- *антикорупційна політика* – базується на антикорупційній програмі та створює умови щодо формування антикорупційної свідомості персоналу, затверджує норми та внутрішні етичні стандарти (наприклад – Правила відповідності корпоративній етиці організації);

- *компетентність, підготовка персоналу* – складається із розробки профілів компетенцій керівних посад організації для формування дієвого кадрового резерву, управління кар'єрою персоналу; навчання та розвитку персоналу з метою придбання необхідних компетенцій, отримання інструментів ефективного управління персоналом, забезпечення орієнтації на потреби клієнтів; психологічного відбору та перевірки персоналу, а саме: психологічних методів професійного відбору персоналу, моніторингу психологічного клімату організації, оцінки та прогнозу надійності персоналу, виявлення груп корпоративного розвитку;

- *контроль корупційних ризиків* – поділяється на зовнішній (громадський) контроль та внутрішній контроль, який забезпечується єдиним центром формування і реалізації безпекової політики вертикально



інтегрований у всі структурні підрозділи організації.

З метою профілактики посадових зловживань правління АТ «Укрзалізниця» наказом № 476-Ц від 28.07.2016 року запровадило антикорупційну програму компанії.

Ефективну реалізацію вищезазначених напрямів роботи повинна забезпечувати сильна команда керівників компанії, розвиток психологічної компетенції яких, за нашою думкою, виступає основою психологічного забезпечення системи управління персоналом. Керівник у своїй управлінській діяльності спирається на власні ресурси – певні психологічні особливості, харизму, властивий йому стиль взаємодії з підлеглими, особистий досвід і засвоєні навички.

Переходячи до виконання *третього завдання* цієї статті, представимо розроблений нами й апробований серед керівників залізничного транспорту тренінг «Розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту».

З метою розвитку психологічної компетенції керівника нами запропоновано тренінг «Розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту». Тренінг розроблено й апробовано для навчання персоналу залізничного транспорту на базі Державного університету інфраструктури та технологій факультету управління залізничним транспортом. Експериментальна група склала 19 осіб (табл. 1), із них – 11 керівних працівників, та 8 працівників майбутнього резерву на керівні посади.

Таблиця 1

**Опис вибірки основного етапу дослідження**

Показник	Кількість	%	Показник	Кількість	%
<i>Категорія персоналу</i>			<i>Вік персоналу</i>		
керівник	11	61,1	20-25	16	84,2
фахівець	4	22,2	26-30	1	5,3
робітник	3	16,7	понад 35	2	10,5
не працює на даний час	1	0	РАЗОМ	19	100,0
РАЗОМ	19	100,0			

*Мета тренінгу:* розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту через виявлення та нарощування лідерського потенціалу майбутніх керівників залізничного транспорту.

*Завдання тренінгу:* оволодіння студентами знанням про сутність лідера та лідерства; опанування знань про фактори становлення лідера; оволодіння методами виявлення власного лідерського потенціалу; розвиток умінь і навичок нарощування лідерського потенціалу керівниками.

### **Зміст тренінгу.**

**1. Вступ до тренінгу:** мультимедійна презентація: «Що ми сьогодні будемо робити?» (визначення мети і завдань тренінгу); групове обговорення теми: «Як ми організуємо свою роботу?» (презентація правил групової роботи, визначення очікувань учасників щодо тренінгу тощо); вивчення очікувань (заповнення анкети: учасники тренінгу дають письмові відповіді на такі запитання: «Мої очікування щодо тренінгу»).

**2. Інформаційна складова:** міні-лекція, метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням): учасники тренінгу на індивідуальних аркушах продовжують незакінчене речення «Функції керівництва...»; «Ефективному керівнику притаманні такі якості...», «Лідер – це...», «Інструменти впливу...»; мультимедійна презентація (міні-лекція): «Сутність та сучасні вимоги до ефективного лідерства».

### **3. Практична складова:**

- психологічний практикум;
- групова дискусія: «Які психологічні якості характеризують лідерський потенціал?»; психологічний практикум за допомогою методики «Визначення стилів лідерства»; узагальнена інтерпретація тренером отриманих даних;
- мозковий штурм «Аналіз якостей, притаманних ефективному керівнику»; проєктивне завдання (робота в групах із наступною презентацією результатів): «Портрет ефективного керівника» (представити у вигляді малюнку); рольова гра «Інтерв'ю. Посада моєї мрії»;
- проєктивне завдання «Портрет ефективного керівника».

**Заклучна частина тренінгу.** Рефлексивний аналіз: «Що дав мені тренінг?»; анкетне опитування: «Що я узнав нового (поглибив знання, розвинув уміння), і як я буду це використовувати».

Наведемо далі особливості реалізації тренінгу «Розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту».

Вивчення очікувань учасників тренінгового заняття допомагає усвідомити реальні наміри та дає змогу поглянути на мету участі у заняттях, знання, уміння або навички, які мають бути засвоєні на заняттях, та виявити потреби учасників тренінгу, їх побажання та вподобання. Для того, щоб вивчити очікування учасників, нами застосоване запитання: "Мої очікування від тренінгу?».

Вивчення очікувань учасників тренінгу щодо навчання наведені у табл. 2.

Таблиця 2  
**Перелік очікувань учасників від тренінгу**

Зміст відповідей	Кількість
Навчитися бути керівником	3
Навчитися, як бути лідером	3
Підвищити знання	3
Отримати знання про лідерство	2
Отримати нові знання	2
Досягти більшого, чим є зараз	2
Навчитися правильно йти до цілі	2
Нові форми організації людей	1
Чітке планування дій щодо відповідній ситуації	1
Мотивація	1
Покращення у майбутньому	1

Так, відповідаючи на запитання анкети «Мої очікування щодо тренінгу», здебільшого відзначили, що вони хочуть «...навчитися бути керівником або лідером» та «...підвищити або здобути нові знання».

З метою формувати комплекс правил, яких мають дотримуватися усі учасники тренінгу, нами було визначено *правила групової роботи*, а саме: правило «Тут і тепер» (предметом аналізу учасників тренінгу – процеси, думки та відчуття, що з'являються у цей момент); відвертість (відповіді мають бути щирими та відвертими); активність (групи повинні брати участь у виконанні завдань, ефективно працювати); конфіденційність (інформація щодо конкретних учасників залишається в межах групи); тактовність і доброзичливість (необхідно з терпінням ставитися до особливостей поведінки, особистісних якостей кожного із учасників).

За допомогою *формулювання завдань діяльності* доведено до кожного учасника мету тренінгових занять та кінцевого результату, якого мають досягти учасники.

Реалізація *інформаційної складової тренінгу* здійснювалася за допомогою таких інтерактивних технік, як міні-лекція, метод незавершених речень.

*Міні-лекція* супроводжувалась мультимедійною презентацією з демонстрацією: основних теорій лідерства, поняття сучасного лідерства, головних рис лідера, основні характеристики та напрями розвитку лідерського потенціалу тощо.

*Метод незавершених речень* як інтерактивна техніка, полягала в тому, що учасники тренінгу продовжували незакінчене речення «Функції керівництва...»; «Ефективному керівнику притаманні такі якості...», «Лідер – це...», «Інструменти впливу...», зазначені в анкеті, із подальшим груповим

обговоренням. Таким чином учасники мали можливість висловити власну думку щодо питання та ознайомитися з поглядами своїх колег. Слід відмітити, що учасники тренінгу розкрили досить широкий спектр сутності поняття «функції керівництва». Результати наведені в табл. 3.

Так, відповідаючи на запитання анкети «Функції керівництва...», здебільшого відзначили, що до функцій керівництва відносяться «...організація роботи» – 79%, «...планування» – 47%, «...контроль» – 26,3% та «...організація умов праці» – 16%. При цьому у відповідях резидентів відсутня функція розвитку персоналу. Така ситуація, на нашу думку, пояснюється притаманним керівникам АТ «Укрзалізниця» авторитарно-бюрократичним стилем керівництва, який направлений на виконання виробничих завдань, а не на розвиток персоналу [4].

Таблиця 3

**Уявлення учасників тренінгу щодо переліку функцій керівництва**

Відповіді респондентів	Категорія персоналу			Разом	%
	керівник	фахівець	робітник		
<i>Всього респондентів</i>	11	4	3	19	100,0
Організація роботи	10	3	2	15	79,0
Планування	7	1	1	9	47,0
Контроль	3	2	0	5	26,3
Організація належних умов праці	2	1	0	3	16,0
Комунікація у колективі	1	0	1	2	10,5
Мотивація персоналу	2	0	0	2	10,5
Управління	1	1	0	2	10,5
Дотримання порядку	1	0	0	1	5,3
Розвиток персоналу	1	0	0	1	5,3
Висвітлювання виробничого процесу	0	1	0	1	5,3
Стабілізація поведінки у нестандартних ситуаціях	0	1	0	1	5,3
Великий обсяг знання	0	1	0	1	5,3
Компетентність	0	1	0	1	5,3

Відповідаючи на запитання анкети «Ефективному керівнику притаманні такі якості...», респонденти здебільшого відзначили, що до якостей ефективного керівника відносяться «...відповідальність» – 26,3%, «...цілеспрямованість» – 26,3%, «...комунікабельність» – 15,8%. Розгорнуті результати наведені в табл. 4.

Таблиця 4  
**Уявлення учасників тренінгу щодо переліку  
 якостей ефективного керівництва**

Відповіді респондентів	Категорія персоналу			Разом	%
	керівник	фахівець	робітник		
<i>Всього респондентів</i>	11	4	3	19	100,0
Відповідальність	3	1	1	5	26,3
Цілеспрямованість	3	2	0	5	26,3
Комунікабельність	1	1	1	3	15,8
Ставлення до людей (повага)	2	0	0	2	10,5
Допомога підлеглим	2	0	0	2	10,5
Стресостійкість	2		0	2	10,5
Чесність	1	0	1	2	10,5
Розуміння	2	0	0	2	10,5
Повага	2	0	0	2	10,5
Компетентність	1	1	0	2	10,5
Вміння організувати роботу	1	0	1	2	10,5
Вміти знайти підхід до роботи в складних ситуаціях	1	0	0	1	5,3
Рішучість	1	0	0	1	5,3
Характер	1	0	0	1	5,3
Добррозичливість	1	0	0	1	5,3
Наполегливість	1	0	0	1	5,3
Швидко приймати рішення	1	0	0	1	5,3
Тактовність	1	0	0	1	5,3
Лідерство	1	0	0	1	5,3
Вміння спілкуватися	1	0	0	1	5,3
Сміливість	1	0	0	1	5,3
Вміння відстоювати свою думку	1	0	0	1	5,3
Працелюбність	1	0	0	1	5,3
Об'єктивність	0	1	0	1	5,3
Аналітичні здібності	0	1	0	1	5,3
Оперативність	0	1	0	1	5,3
Ерудованість	0	1	0	1	5,3
Прямолінійність	0	1	0	1	5,3
Лаконічність	0	1	0	1	5,3
Зосередженість	0	1	0	1	5,3
Серйозне ставлення до праці	0	0	1	1	5,3
Справедливість	0	0	1	1	5,3
Мудрість	0	1	0	1	5,3

Тобто, теоретично респонденти розуміють цінність людського ресурсу та бажають будувати стосунки у середині організації, але не усвідомлюють,

як це можна застосувати на практиці.

Відповідаючи на запитання анкети «Лідер – це..», респонденти здебільшого відзначили, що до якостей лідера відносяться такі характеристики, як «...раціонально організовує роботу» – 26,3%, «...впливає на людей» – 15,8%, «...приклад для інших» – 15,8%. Розгорнуті результати наведені в табл. 5.

У цілому, визначено середній рівень сформованості поняття лідера у респондентів.

*Таблиця 5*

***Уявлення учасників тренінгу щодо переліку якостей лідера***

Відповіді респондентів	Кількість відповідей	%
Раціонально організовує роботу	5	26,3
Впливає на людей	3	15,8
Приклад для інших	3	15,8
Згуртування людей задля досягнення спільної мети	2	10,5
На першому місці	2	10,5
Повага колективу	2	10,5
Знає як досягти мети	2	10,5
Відстоює свою думку	2	10,5
Створює хороші умови праці	2	10,5
Постійно себе проявляє	1	5,3
Бере більше відповідальності ніж інші	1	5,3
Наполегливий	1	5,3
Може впливати на працю в цілому	1	5,3
Пропонує кращі умови праці	1	5,3
Критикує інших, що неправі у своїх думках	1	5,3
Відповідальний	1	5,3
Бере на себе відповідальність	1	5,3
Сприймає навчання та великий обсяг інформації	1	5,3
Делегує повноваження	1	5,3
Знає свою роботу	1	5,3
Вміє домовлятися	1	5,3
Досягає результатів	1	5,3
Відрізняється від усіх	1	5,3
Має правильні думки	1	5,3
Спрямовує та переконує персонал на спільну роботу	1	5,3

Також у процесі застосування методу незавершених речень були отримані відповіді учасників тренінгу щодо інструментів впливу в діяльності керівника. У Загальному вигляді найбільший відсоток відповідей респондентів припадає на «...заохочення» – 47,3%, «...спілкування» – 15,8%,

«...знання» – 10,5%, «...характер» – 10,5%. Розгорнуті результати наведені в табл. 6.

Таблиця 6

**Уявлення учасників тренінгу щодо переліку інструментів впливу в діяльності керівника**

Відповіді респондентів	Кількість відповідей	%
Заохочення	9	47,3
Спілкування	3	15,8
Знання	2	10,5
Характер	2	10,5
Стимування (покарання)	1	5,3
Агресивність	1	5,3
Мотивація	1	5,3
Роз'яснення роботи підлеглим	1	5,3
Методи психології	1	5,3
Впровадження нового у компанії	1	5,3
Соціальні заходи	1	5,3
Знайти правильний підхід	1	5,3
Авторитет	1	5,3
Встановлювати вимоги до виконання задач	1	5,3

У відповідях респондентів відсутні такі характеристики, як розвиток персоналу, впровадження сучасних методів управління персоналом, розвиток креативного мислення тощо.

Далі реалізація **практичної складової тренінгу** здійснювалася за допомогою таких інтерактивних технік, як групова дискусія та психологічний практикум. Такий комплексний підхід допоміг створити відповідні умови для осмислення певних проблем, які існують в діяльності керівника, аналізу власних психологічних та професійних якостей.

Метод *групової дискусії* полягав в тому, що учасники тренінгу аналізували питання «Які психологічні якості характеризують лідерський потенціал?». Під час дискусії розглянуто загальні проблеми управління на залізничному транспорті (авторитарний стиль управління, відсутність комунікації, низька компетентність у професійній сфері), ключові компетенції ефективного керівника на залізничному транспорті та якості, які характеризують лідерський потенціал.

За допомогою методики «Самооцінка схильності до лідерства» (Н. Фетискин, В. Козлов, Г. Мануйлов) учасники тренінгу застосовували метод виявлення власного лідерського потенціалу [13].

За результатами тестування встановлено, що учасники мають

здебільшого високий рівень лідерського потенціалу – 52,6% та середній рівень – 42,1%. Узагальнена інформація представлена в табл. 7.

Таблиця 7

**Рівень сформованості лідерського потенціалу учасників тренінгу**

Лідерський потенціал	Кількість	%
Високий рівень	10	52,6
Середній рівень	8	42,1
Низький рівень	1	5,3
Разом	19	100,0

Метод «мозкового штурму» спрямовано на аналіз якостей, притаманних ефективному керівнику, під час застосування цього методу учасники пропонували ідеї покращення ситуації щодо вирішення наявних проблем управління на залізничному транспорті, з якими вони стикалися у своїй професійній діяльності. Наприклад, делегування повноважень, зона відповідальності керівника, призначення керівників з непрофільною освітою тощо.

Проективне завдання «Портрет ефективного керівника». У процесі виконання завдання учасників тренінгу було поділено на групи по 4–5 осіб, кожній групі запропоновано зобразити портрет ефективного керівника у вигляді малюнка.

За результатами роботи кожна група презентувала свої малюнки. Учасники пояснювали свій вибір та аргументували чому саме ця психологічна якість робить керівника ефективним.

У процесі презентації учасники відмітили, що ефективний керівник повинен володіти такими якостями:

1 група – рішучість, розум, стресостійкість, відповідальність, цілеспрямованість, чесність, організованість, хитрість, об'єктивність, порядність, пунктуальність, наполегливість;

2 група – досвід, чесність, відповідальність, авторитет, вихід зі складної ситуації, розуміння, стриманість, підхід до людей, уміння організувати роботу, результативність, впевненість у собі;

3 група – цілеспрямованість, об'єктивність, відповідальність, справедливість, рішучість, досвідченість, впевненість, тактовність, професіоналізм, вміння мотивувати, людяність, пунктуальність;

4 група – презентувала малюнок з грошовими кейсами, надано відверту відповідь, яка відображає пріоритет матеріальних цінностей та сприйняття посади керівника господарем життя.

Рольова гра «Інтерв'ю. Посада моєї мрії» спрямована на формування в учасників уявлень про фактори управлінського потенціалу, що обумовлюють успішність управлінської діяльності та розвиток ефективної взаємодії під час



ухвалення управлінських рішень. Вона розвиває вміння та навички, які допомагають використовувати здобуті знання.



*Рис. 2 Проведення рольової гри «Інтерв'ю. Посада моєї мрії»*

На рис. 2 відображено різні ролі кандидата на посаду: позиція як агресії інтерв'юера перед слабким кандидатом, так і розгубленість інтерв'юера перед сильним кандидатом. Усі ролі учасники виконували, використовуючи власний досвід. В підсумках роботи спостереження обговорювалися усіма учасниками, були виявлені слабкі та сильні сторони кожного кандидата.

#### **Підведення підсумків заняття**

Рефлексивний аналіз: «Що дав мені тренінг?» [8]. З учасниками обговорюються особливості проведення тренінгу, з'ясовано, що нового вони дізналися та здобули упродовж тренінгу; учасники повідомлюють враження від занять, формулюють можливості покращення тренінгу тощо. Проведене анкетне опитування: «Що я узнав нового, і як я це буду використовувати».

У результаті впровадження тренінгової програми нами визначено зміни, що відбулися у експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту.

Так, відповідаючи на запитання анкети «Функції керівництва..» після проведення тренінгу, респонденти зазначили такі функції, як «чути та розуміти підлеглих» (5,3%), «отримання результатів» (5,3%) «проявити себе» (5,3%) – які свідчать про увагу до персоналу та прояв якостей особистості – чого раніше не було у відповідях.

Відповідаючи на запитання анкети «Ефективному керівнику притаманні такі якості...», після проведення тренінгу респонденти зазначили такі якості, як «людяність» (73,7%), «рішучість» (26,3%), «чесність» (21,1%),

«повага до підлеглих» (21,1%), які раніше не були зазначені.

Відповідаючи на запитання анкети «Лідер – це..», респонденти зазначили такі характеристики, як «вміє досягти мети» (21,1%), «може надихати інших» (10,5%), «користується повагою колективу» (10,5%), які раніше не зазначалися у відповідях.

Також у процесі застосування методу незавершених речень були отримані відповіді учасників тренінгу щодо інструментів впливу в діяльності керівника. Респонденти зазначили такі інструменти впливу, як: «соціально-професійний розвиток» (5,3%), «розвиток персоналу» (5,3%) «нові підходи до удосконалення праці» (5,3%), «розуміння інших» (5,3%), які раніше не зазначалися у відповідях.

Відповідаючи на запитання анкети «Що я узнав нового (поглибив знання, розвинув уміння), і як я буду це використовувати», респонденти зазначили такі отримані знання та навички, як «знання про якості лідера» (21,1%), «знання про вміння як стати лідером» (21,1%), «зробив висновки щодо спілкування з підлеглими» (10,5%), «старання та бажання вчитися» (10,5%) та інші. Наприкінці більшість респондентів висловила побажання продовжувати роботу щодо психологічного забезпечення їхньої управлінської діяльності.

В цілому, результати формульованого експерименту встановили доцільність розвитку психологічної компетентності керівників, яка забезпечує успішну професійно-управлінську діяльність, набуття відповідних професійних та управлінських знань, оволодіння вміннями та навичками, удосконалення особистісних характеристик, важливих для здійснення управлінської діяльності.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

1. Методологічною основою системи психологічного забезпечення управління персоналом на залізничному транспорті виступають такі підходи: системний підхід, компетентнісний підхід, багатовимірний підхід та модель психологічного забезпечення системи управління персоналом.

2. Результатами практичного впровадження концепції психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті є: а) підписання *договору про професійне співробітництво* Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України та Державної адміністрації залізничного транспорту; б) здійснення аналітико-експериментальної роботи з *проведення психологічної експертизи* основних нормативних документів, які регламентують професійну діяльність начальника поїзда (пасажирського) щодо психологічного забезпечення їхньої

професійної діяльності та психологічної компетентності, результати якої представлені в науково-практичному проекті «Пропозиції Державній адміністрації залізничного транспорту України щодо модернізації системи психологічного забезпечення професійної діяльності начальника поїзда (пасажирського)»; в) розроблення моделі психологічного профілю компетенцій начальника поїзда (пасажирського) для здійснення процедур: психологічного кадрового аудиту професійної відповідності працівників займаній посаді, процедури відбору, атестації/оцінки персоналу, управління кар'єрою, навчання і розвитку персоналу; г) запровадження професійного відбору кандидатів на посаду начальника поїзда (пасажирського).

3.3 метою розвитку психологічної компетентності керівників залізничного транспорту рекомендовано тренінг «Розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту», який складається з основних частин: а) вступ; б) інформаційна складова; в) практична складова; г) заключна частина тренінгу.

**Перспективи подальших досліджень.** Отримані результати можуть слугувати основою для створення на подальших етапах нашої науково-практичної роботи корпоративного університету АТ «Укрзалізниця» для підготовки та професійного навчання управлінського персоналу на залізничному транспорті [10].

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. І. Бондарчук, «Спецкурс-тренінг особистісного розвитку керівників освітніх організацій у контексті організаційного розвитку», *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України* / ред. кол.: С. Д. Максименко (голов. ред.) [та ін.]. Київ, Україна: А.С.К., т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія; С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Ред.; вип. 32, с. 213–218, 2011.
- [2] О. І. Бондарчук, *Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*; О. І. Бондарчук, Ред. Київ, Україна: НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2014, 194 с.
- [3] Л. В. Ванченко, «Особенности психологического обеспечения системы управления персоналом на железнодорожном транспорте: этапы внедрения», *Право. Экономика. Психология: науч.-практ. междунар. журнал Витебского гос. ун-та им. П. М. Машерова*. Витебск, Белоруссия, № 4, 92 с., 2018.
- [4] Л. В. Ванченко, «Психологічні проблеми управління персоналом на залізничному транспорті: результати емпіричного дослідження»,

*Теоретичні та прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля. Северодонецьк, Україна, № 3(44), с. 192–207, 2017.*

- [5] Л. В. Ванченко, «Корпоративна культура як ефективний чинник антикорупційної поведінки персоналу на залізничному транспорті», *на I Міжнар. наук.-практ. конф. з теми «Конкурентологія та ринок праці: психологічні аспекти»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://umo.edu.ua/konferenciji-ta-seminari>.
- [6] К. М. Дідур, «Системний підхід до управління підприємством та персоналом підприємства», *Ефективна економіка*, вип. 4(11), 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=1079>.
- [7] Э. Ф. Зеер, *Психология профессий*. 4-е изд., перераб., доп. Москва, Россия: Академ. проект; Фонд «Мир», 2006, 336 с.
- [8] Л. М. Карамушка, Г. Л. Федосова, О. А. Філь [та ін.], *Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій)*, Л. М. Карамушка, Ред. Київ, Україна: Наук. світ, 2008, 230 с.
- [9] О. Р. Малхазов, *Психология праці*; рек. МОН України для студ. ВНЗ. Київ, Україна: Центр учбової літератури, 2010, 206 с.
- [10] С. Д. Максименко, О. А. Філь, Л. В. Ванченко, «Система психологічного забезпечення управління персоналом на залізничному транспорті: основні складові, здобутки, перспективи напрямку», *Залізничний транспорт України*, № 6, с. 55–65, 2015.
- [11] О. М. Степанов, *Психологічна енциклопедія*. Київ, Україна: Академвидав, 2006, 424 с.
- [12] А. М. Столяренко, Н. Д. Амаглобели, *Психология менеджмента*. Москва, Россия: ЮНИТИ-ДАНА, 2005, 608 с.
- [13] Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, Россия: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002, с. 331–332.
- [14] О. А. Філь, «Система управління персоналом як психологічна складова та чинник конкурентоздатності сучасних організацій галузі залізничного транспорту», *Маркетинг і логістика в системі менеджменту на залізничному транспорті: на V Міжнар. наук.-практ. конф. (29 верес. – 2 жовт. 2015 р., м. Кам'янець-Подільський)*. Кам'янець-Подільський, Україна, 2015, с. 121–125.
- [15] *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева; Г. С. Никифоров, Ред.; Санкт-Петербург. гос. ун-т. СПб., Россия: Изд-во СПбГУ, 1991, 152 с.*

- [16] L. Vanchenko, «Actual psychological problems of personnel management in railway transport», *Psychological Journal: Scientific Review*; S. Maksymenko, Red., No 9, vol. 19. Kyiv, Ukraine: H. S. Kostyuk Institute of Psychology of The National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 183 p., 2018. [Electronic resource]. Available: <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/view/19/PsychologicaI%20Journal%209.pdf>.
- [17] L. Vanchenko, «Results of examination of system of psychological ensuring professional activity of the chief of the train (passenger) and aspects of psychological ensuring anti-corruption activity on railway transport», *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, № 3(15), 2016.

**DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCY OF THE MANAGER  
AS A BASIS OF PSYCHOLOGICAL PROVISION OF PERSONNEL  
MANAGEMENT SYSTEM FOR RAILWAY TRANSPORT:  
RESULTS OF FORMULATED EXPERIMENT**

**Olena Fil,**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Founder,  
Director of Consulting Agency «HR Diamond Partners»,  
Kiev, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4421-4468>  
[efil.hrp@gmail.com](mailto:efil.hrp@gmail.com)

**Lyudmila Vanchenko,**

the graduate student of psychology management  
«University of Management Education»,  
deputy Director of LLC "LAB-TECHNO",  
Kiev, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5583-6866>  
[vanchenko.ua@gmail.com](mailto:vanchenko.ua@gmail.com)

**Abstract.** The article outlines the methodological basis of the system of psychological support of personnel management in railway transport. The results of the forming experiment on the development of the psychological competence of the head as the basis of psychological support of the personnel management system in the railway transport are given, the purpose, tasks and principles of its conduct are defined. The system of psychological methods for the procedure of selection of personnel in railway transport is considered and implemented, namely: questioning, psychological testing, solving cases (situational tasks) in accordance with the requirements of professional activity. The results of the study are highlighted in the scientific and practical project "Proposals by the State Administration of Railway Transport of Ukraine regarding the modernization of the system of psychological support for the professional activity of the train

(passenger)", namely: the absence of requirements for the presence of the psychological competence of the passenger train head, it is proposed to develop a system of psychological support for professional activities on the railway transport and supplement the Qualification Reference Profess and workers (Issue 66 "Rail and Metro") requirements for the presence of psychological competence, which includes corporate, managerial, professional competence with respect to the chief of the train (passenger); the model of the psychological profile of competencies was developed and the implementation of the competence profile of the head of the train (passenger) for the implementation of the psychological personnel audit of the professional compliance of the employees of the position occupied, the selection procedures, certification / evaluation of personnel (assessment of personnel on competencies), training and personnel development. The results of the implementation of the training "Development of psychological competence of railway transport managers" are presented, the analysis of the problems of psychological support of the personnel management system in transport in comparison with the results of empirical research is carried out. The expediency of the development of the psychological competence of the managers, aimed at ensuring successful professional-management activities: the acquisition of appropriate professional and managerial knowledge, mastery of skills and abilities, improvement of personal characteristics important for the management activity.

**Key words:** psychological support of personnel management system; development of psychological competence of managers; psychological profile of competencies; professional and managerial knowledge; mastering skills and abilities; improvement of personality characteristics; corporate university.

## **РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ НА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ ТРАНСПОРТЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

**Филь Елена Анатольевна,**

кандидат психологических наук, доцент  
директор консалтинговой агенції «HR Diamond Partners»,  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4421-4468>  
[efil.hrp@gmail.com](mailto:efil.hrp@gmail.com)

**Ванченко Людмила Викторовна,**

аспирант кафедри психології управління  
ГВУЗ «Університет менеджмента образования»,  
заместитель директора ТОВ «ЛАБ-ТЕХНО»,  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5583-6866>  
[vanchenko.ua@gmail.com](mailto:vanchenko.ua@gmail.com)

**Аннотація.** В статті освітлена методологічна основа системи психологічного забезпечення управління персоналом на залізничному транспорті. Приведені результати формуючого експерименту по розвитку психологічної компетентності керівника як основи психологічного забезпечення системи управління персоналом на залізничному транспорті, визначені цілі, завдання і принципи його проведення. Розглянута і введена система психологічних методів для процедури вибору персоналу на залізничному транспорті, а саме: анкетування, психологічне тестування, рішення кейсів (ситуаційних завдань) відповідно до вимогами професійної діяльності. Результати дослідження зображені в науково-практичному проекті «Пропозиції Державної адміністрації залізничного транспорту України по модернізації системи психологічного забезпечення професійної діяльності начальника поїзда (пасажирського)», а саме: констатовано відсутність вимог до наявності психологічної компетентності начальника поїзда пасажирського, запропоновано розробити систему психологічного забезпечення професійної діяльності на залізничному транспорті і доповнити «Справочник кваліфікаційних характеристик професій і працівників (вип. 66 «Залізничний транспорт і метрополітен»)» вимогами до наявності психологічної компетентності, яка включає корпоративні, управлінські, професійні компетенції в стосунку начальника поїзда (пасажирського), розроблена модель психологічного профілю компетенцій і рекомендовано введення профілю компетенцій начальника поїзда (пасажирського) для психологічного кадрового аудиту професійного відповідності працівників займаної посади, процедури вибору, атестації / оцінку персоналу (оцінка персоналу по компетенціям), навчання і розвитку персоналу. Представлені результати введення тренінгу «Розвиток психологічної компетентності керівників залізничного транспорту», здійснено аналіз проблем психологічного забезпечення системи управління персоналом на транспорті по порівнянню з результатами емпіричного дослідження. Констатовано доцільність розвитку психологічної компетентності керівників для забезпечення успішної професійно-управлінської діяльності: набуття відповідних професійних і управлінських знань, оволодіння вміннями і навичками, вдосконалення особистісних характеристик, важливих для здійснення управлінської діяльності.

**Ключевые слова:** психологическое обеспечение системы управления персоналом; развитие психологической компетентности руководителей; психологический профиль компетенций; профессиональные и управленческие знания; овладение умениями и навыками; совершенствование личностных характеристик; корпоративный университет.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. I. Bondarchuk, «Spetskurs-treninh osobystisnoho rozvytku kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii u konteksti orhanizatsiinoho rozvytku», Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / red. kol.: S. D. Maksymenko (holov. red.) [ta in.]. Kyiv, Ukraina: A.S.K., t. 1: Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia. Sotsialna psykholohiia; S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky, Red., vyp. 32, s. 213–218, 2011.
- [2] O. I. Bondarchuk, Psykholohichna pidhotovka kerivnykiv osvitnikh orhanizatsii do diialnosti v umovakh zmin; O. I. Bondarchuk, Red. Kyiv, Ukraina: NAPN Ukrainy DVNZ «Un-t menedzh. osvity», 2014, 194 s.
- [3] L. V. Vanchenko, «Osobennosti psihologicheskogo obespecheniya sistemy upravleniya personalom na zheleznodorozhnom transporte: ehtapy vnedreniya», Pravo. EHkonomika. Psihologiya: nauch.-prakt. mezhdunar. zhurnal Vitebskogo gos. un-ta im. P. M. Masherova. Vitebsk, Belorussiya, № 4, 92 s., 2018.
- [4] L. V. Vanchenko, «Psykholohichni problemy upravlinnia personalom na zaliznychnomu transporti: rezultaty empirychnoho doslidzhennia», Teoretychni ta prykladni problemy psykholohii: zb. nauk. prats Skhidnoukr. nats. un-tu imeni Volodymyra Dalia. Sievierodonetsk, Ukraina, № 3(44), s. 192–207, 2017.
- [5] L. V. Vanchenko, «Korporatyvna kultura yak efektyvnyi chynnyk antykoruptsiinoi povedinky personalu na zaliznychnomu transporti», na I Mizhnar. nauk.-prakt. konf. z temy «Konkurentolohiia ta rynek pratsi: psykholohichni aspekty». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://umo.edu.ua/konferenciji-ta-seminari>.
- [6] K. M. Didur, «Systemnyi pidkhid do upravlinnia pidpriumstvom ta personalom pidpriumstva», Efektyvna ekonomika, vyp. 4(11), 2012. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1079>.
- [7] E.H. F. Zeer, Psihologiya professij. 4-e izd., pererab., dop. Moskva, Rossiya: Akademicheskij Proekt; Fond «Mir», 2006, 336 s.
- [8] L. M. Karamushka, H. L. Fedosova, O. A. Fil [ta in.], Tekhnolohiia



psykholohichnoi pidhotovky personalu orhanizatsii do roboty v umovakh sotsialno-ekonomichnykh zmin (na materiali osvitnikh orhanizatsii), L. M. Karamushka, Red. Kyiv, Ukraine: Nauk. svit, 2008, 230 s.

- [9] O. R. Malkhazov, *Psykholohiia pratsi; rek. MON Ukrainy dlia stud. VNZ*. Kyiv, Ukraina: Tsentri uchbovoi literatury, 2010, 206 s.
- [10] S. D. Maksymenko, O. A. Fil, L. V. Vanchenko, «Systema psykholohichnoho zabezpechennia upravlinnia personalom na zaliznychnomu transporti: osnovni skladovi, zdobutky, perspektyvy napriamku», *Zaliznychnyi transport Ukrainy*, № 6, s. 55–65, 2015.
- [11] O. M. Stepanov, *Psykholohichna entsyklopediia*. Kyiv, Ukraina: Akademvydav, 2006, 424 s.
- [12] A. M. Stolyarenko, N. D. Amaglobeli, *Psihologiya menedzhmenta*. Moskva, Rossiya: YUNITI-DANA, 2005, 608 s.
- [13] N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. Moskva, Rossiya: Izd-vo In-ta psihoterapii, 2002, s. 331–332.
- [14] O. A. Fil, «Systema upravlinnia personalom yak psykholohichna skladova ta chynnyk konkurentozdatnosti suchasnykh orhanizatsii haluzi zaliznychnoho transportu», *Marketynh i lohistyka v systemi menedzhmentu na zaliznychnomu transporti: na V Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (29 veres. – 2 zhovt. 2015 r., m. Kamianets-Podilskyi)*. Kamianets-Podilskyi, Ukraina, 2015, s. 121–125.
- [15] *Psihologicheskoe obespechenie professional'noj deyatel'nosti* / S. A. Borovikova, T. P. Vodolazskaya, M. A. Dmitrieva, L. N. Korneeva; G. S. Nikiforov, Red.; Sankt-Peterburg. gos. un-t. SPb., Rossiya: Izd-vo SPbGU, 1991, 152 s.
- [16] L. Vanchenko, «Actual psychological problems of personnel management in railway transport», *Psychological Journal: Scientific Review*; S. Maksymenko, Red.. No 9, vol. 19. Kyiv, Ukraine: H. S. Kostyuk Institute of Psychology of The National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 183 p., 2018. [Electronic resource]. Available: <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/view/19/Psychologica%20Journal%209.pdf>.
- [17] L. Vanchenko, «Results of examination of system of psychological ensuring professional activity of the chief of the train (passenger) and aspects of psychological ensuring anti-corruption activity on railway transport», *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, № 3(15), 2016.

DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9931-7\(36\)-209-226](https://doi.org/10.32405/2522-9931-7(36)-209-226)

УДК 159.98 - 058.836.2

**Яцина Олена Федорівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології

Державного вищого навчального закладу  
«Ужгородський національний університет»,  
Ужгород, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0053-481>

[yacunaolenafed2017@gmail.com](mailto:yacunaolenafed2017@gmail.com)

## **ПЕРШООСНОВИ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРАКТИК ШЛЮБНО-СІМЕЙНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА БАТЬКІВСТВА**

**Анотація.** На прикладі шлюбно-сімейних практик, як продуктів конструювання реальності певного культурно-історичного простору, розкривається психоісторична реконструкція сім'ї, шлюбу та батьківства. Зазначено, що соціальний зміст сім'ї, вписаний у межі диспозиції сімейності, вказував на її усупільнення державою, унаслідок чого регулювання здійснюється за допомогою системи ролей, норм, структурно-функціональної організації шлюбно-сімейних практик та контролю за сексуальністю.

Процес індустріалізації, сексуальна революція та жіноча емансипація стали каталізатором змін у поглядах на шлюб, сім'ю та батьківство. На думку автора, лібералізація сексуальних стосунків у контексті історичних подій того часу спрямовувалася на руйнування «буржуазної» сім'ї як соціальної одиниці та на егалітарні експерименти: комуни, вільну любов і легітимізацію практик мономатеринської сім'ї. Наголошено, що сексуальні стосунки без подальшого укладання шлюбу і продовження роду – батьківства – виявили нестійкість матриці «диспозиція сімейності», що розглядається як початок процесу її деконструкції. Відмежування сексуальних стосунків від репродуктивної функції залишало практики сексуального партнерства поза диспозицією сімейності, у такий спосіб закладаючи нові правила культури поведінки у сфері шлюбно-сімейних стосунків.

Визначено, що прогностично інформативними ознаками трансформації практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства є соціально-психологічні предиктори смислів практик: культурно-обумовлені, індивідуально-особистісні, емоційно-чутливі.

Висновок: диспозиція сімейності, як матриця конфігурацій культивованих суспільством практик сім'ї, шлюбу та батьківства, в

умовах іншої соціальності змінюється. Функціонування практик цивільного партнерства та мономатеринських сімей виявило розрив зв'язків сексуальність – репродуктивність та шлюб – батьківство, що розглядаються як сигнали інституціональних перетворень сім'ї, шлюбу та батьківства. Відмежування сексуальних практик від диспозиції сімейності в історичній перспективі уможливило конструювання конфігурацій, де розрив зв'язку стать – гендер не тільки урізноманітнив функціонально-рольові стосунки чоловіків/жінок, а й підкреслив глибину змін інститутів сім'ї, шлюбу та батьківства.

**Ключові слова:** диспозиція сімейності; практики; цивільне партнерство; мономатеринська сім'я; стать; гендер.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** В умовах постмодерну увага дослідників поширюється на опис соціально-психологічних практик як засобів «життєтворення», пов'язаних із власною інтерпретацією соціальності. Посилання на аналіз трансформацій практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства базується на причинах, які актуалізують проблему, пов'язану, насамперед, із впливом глобальних суспільних трансформаційних процесів, що позначаються у конструюванні поліфонії смислів практик, як це легітимуються постмодерном. Коли міркуєш про сучасний розвиток цивілізації, то увагу привертають процеси, в яких соціальні норми втрачають/втратили свою безумовну актуальність, припиняють/припинили бути релевантними у конструюванні сімейних практик. Своєрідною відповіддю на рефлексивне осмислення суспільних процесів є багатоманітність практик сім'ї, шлюбу та батьківства. Розуміння особливостей їх трансформацій є актуальним дослідницьким завданням, з огляду на яке звернення до аналізу реконструйованих шлюбно-сімейних практик дасть змогу з'ясувати першооснови трансформацій сім'ї, шлюбу та батьківства.

Як зауважує А. Флієр, «природний і культурний досвід людства об'єктивно передує соціальному індивіду і приймається ним» [20, с. 203]. У цьому сенсі сім'я та шлюб є культурною складовою формування стосунків між чоловіком і жінкою, характеризуються певними культурними кодами і смислами, конкретизованими у продовженні роду і зміцненні матеріального статку, інтерпретуються як об'єктивно визначені природою та соціальним устроєм.

Тому логічно постає проблема з'ясування першооснов трансформацій практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства, різноманітно представлених у соціальній реальності. Зважаючи на це, означені питання

вимагають подальшого дослідження, особливо у контексті виявлення тенденцій перетворень в інститутах сім'ї, у шлюбі, батьківстві, партнерстві, що уможливить ефективний психологічний супровід подружжя/партнерів з боку психологів і соціальних працівників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Соціально-психологічний зміст понять «сім'я», «шлюб», «батьківство» розглядається у різних соціальних контекстах. Теоретичний аналіз вказує, що наукові розвідки здійснюються переважно в межах структурно-функціональної теорії та теорії символічного інтеракціонізму з акцентуванням на сутності сім'ї як процесу взаємодії, де входження людини до структури шлюбно-сімейних зобов'язань робить подружні стосунки соціально визначеними, забезпечуючи почуття суб'єктивного добробуту її членів. Дослідники, наголошуючи на тому, що суб'єктність індивіда в сім'ї, індивідуалізація поведінкових стратегій чоловіків і жінок в умовах спільного проживання зростають, доводять у такий спосіб активність індивіда щодо перетворення буття, що відповідає його внутрішньому змісту (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлинський, А. Журавльов, С. Нартова-Бочавер, С. Рубінштейн, А. Тиводар та ін.). Зокрема у контексті суб'єктного підходу як продовженні традицій гуманістичної інтерпретації особистості увага зосереджується на перетворенні реальності зовнішнього світу відповідно до структури сконструйованих особистісних смислів, які можуть сприяти або перешкоджати інтенції самоактуалізації. Наприклад, у концепції, запропонованій А. Тиводар, особистість, як суб'єкт шлюбного співбуття з Іншим, є саме тим середовищем, в якому людина із притаманною їй інтенцією самоактуалізації у спосіб, який сама вибирає, намагається «відбутися в усій повноті свого потенціалу» [19, с. 23]. Зазначається, що в обставинах співбуття з Іншим особистість селекціонує можливі види активності, можливі соціальні ролі, можливі ідентичності і намагається об'єктивувати свою суб'єктивність [19]. Дослідниця вважає, що суб'єктно-буттєвий підхід підкреслює спрямованість людини на перебудову буття відповідно до структури особистісних смислів, тобто на перетворення реальності зовнішнього світу так, що вона (реальність) стає наслідком об'єктивування суб'єктивного. Зауважимо, що зазначений підхід суперечить положенням конструкціонізму, у контексті яких розглядається проблема нашого дослідження.

Ю. Савельєва, усупереч «сталій моделі сім'ї як структури», вказує на визначальність «процесуального характеру сім'ї (сім'єутворення)». Слушною є думка про те, що «онтологія стосунків прийшла на зміну ствердженню субстанціональних якостей, оскільки точкою відліку є не суб'єкт зі своїми субстанціональними якостями, а ті взаємини, які ним вибудовуються» [18, с. 29]. Процесуальний аспект життя сім'ї підкреслюється і в публікації

Д. Кутузової, де наголошується на тому, що, на відміну від традиційно прийнятих у психології і соціології структурно-функціональних визначень сім'ї, соціальний конструкціонізм вважає, що «уявлення про сім'ю конструюються людьми з урахуванням умов часу, місця і соціального контексту» [12]. Дослідниця наголошує на тому, що постмодерністські підходи уможливають дистанціювання від звичної стурбованості структурою і функціями сім'ї на користь різноманітних варіантів переживання того, що означає «бути сім'єю» [12].

Отже, огляд джерел ілюструє різні підходи до вивчення визначеної проблематики, і це допомагає констатувати, що в постмодерністському контексті практики шлюбно-сімейного партнерства та батьківства вже не можуть розглядатися як категорії, які можна точно визначити і пояснити, зосереджуючись на одній «абсолютній» парадигмі. Насправді, досліджувані практики, виходячи із постмодерної ідеї множинності й різноманітності, співіснування неоднорідних елементів, підлягають лише інтерпретаціям, в яких поєднується все поєднуване і непоєднуване: гетеронормативність і гомосексуальність, патріархальність і плюралізм, гедонізм і прагматизм, чутливість і раціональність, укоріненість і різноманітність, гра смислами і бажаннями, традиція й епатаж, реальне і віртуальне, глобальне і локальне, соціальне й особистісне, публічне і приватне.

## **2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Мета** статті полягає у теоретичному аналізі першооснов трансформацій практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено **завдання**: виявити чинники деконструкції диспозиції сімейності, що в історичній перспективі уможливили конструювання різних конфігурацій практик сім'ї, шлюбу, батьківства та партнерства.

## **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Під впливом глобальних суспільних трансформаційних процесів змінюються мотиви, структура сім'ї, шлюбу, батьківства, партнерства та функціонально-рольова взаємодія подружжя/партнерів. Зважаючи на це, функціонування різноманітних практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства є ознакою їх легітимації, що позначається у змінах соціальних інститутів сім'ї, шлюбу, батьківства і може означати початок формування соціально-психологічного підґрунтя для інституціоналізації практик партнерства, утворених на інших засадах: опозиції до гетеронормативності як метанорми у стосунках подружжя/партнерів, розриві зв'язків стать –

гендер – ідентичність та продукуванні ризоматичних конструкцій практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства.

Тому важливим аспектом проблемного поля дослідження, що ґрунтується на основі постмодерністського принципу поліваріативності, є з'ясування сутності, особливостей та закономірностей конструювання і функціонування практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства, що допомагає окреслити зміст трансформаційних перетворень у соціальній реальності.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у соціальній психології та реконструкцію історичної соціально-культурної реальності диспозиції сімейності як матриці конфігурацій, культивованих суспільством практик.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Психоісторична реконструкція сім'ї, шлюбу та батьківства, що полягає у відтворенні певних історичних типів поведінки, мислення, сприйняття [1], здійснена на прикладі шлюбно-сімейних практик як продуктів конструювання реальності певного культурно-історичного простору, розкриває взаємозумовленість між мотивами укладання шлюбу та ролями, функціонально закріпленими за чоловіками/жінками. Розширена сім'я, утворена на соціальній конвенції, головну мету вбачала у продовженні і збільшенні роду, зміцненні його економічної складової. Інструментом слугувала функціонально-рольова дихотомія чоловічого/жіночого, що у такий спосіб запроваджувало чоловічу владу й створювало сім'ю з такими соціально-психологічними феноменами, як гендерний розподіл ролей, стереотипи маскулінності/фемінінності та сексуальності. У такий спосіб створювалася соціальна реальність, в якій було наперед визначено стосунки між чоловіком і дружиною, відтворювався «чоловічий ґабітус», «матриця сприйняття, мислення та дії, яка нав'язувалася всім членам суспільства, генеруючи виразний розподіл статей, різниці між ними та зумовлені цим місця у символічних сферах, які забезпечували чоловікові домінуючу позицію, а жінці – підлеглу» [24, с. 101]. Отже, «чоловічий ґабітус» охоплював завдання, пов'язані із відповідальністю за добробут сім'ї, зокрема за її захист, що зміцнювало право на владу та виправдовувало дихотомію чоловіче/жіноче. Як справедливо зазначає О.Рождественська, «життя відповідно до «чоловічого ґабітусу породжує почуття ґабітусної впевненості/безпечності в межах певного соціального порядку» [17, с. 93].

Репродуковані в межах релігійного і владного дискурсів, ієрархізовані стосунки у сім'ї не суперечили процесам її усупільнення, що відбулися на публічності особистого й сімейного життя та контролі над сексуальністю. У масовому дискурсі вони відтворювали традиційні уявлення, укорінені на функціонально-рольовій організації патріархального укладу сім'ї. За теорією М. Фуко, це означало відокремлення сексуальних бажань від людського тіла, насамперед, жіночого, з яким пов'язується природна функція репродукції [21, с. 134].

За висновками дослідників, каталізатором змін у поглядах на шлюб, сім'ю та батьківство є процеси індустріалізації, сексуальна революція та жіноча емансипація. Зокрема, на думку С. Гаврова, в епоху модерну відбулася велика демографічна революція, що була частиною вивільнення жінки від служіння церкві, кухні і дітям [4]. Важливим етапом цього періоду, на думку П. Куусі, став перехід до «свідомого контролю над народженням. У такий спосіб жінки вивільнилися від нав'язаного їм талану і обов'язків примусового дітонародження» [10, с. 210]. З цього робимо висновок, що сексуальна революція несла психологічне вивільнення жінок від сімейного «рабства», і це надавало їм право самим вирішувати, коли і скільки народжувати дітей, коли навчатися, працювати, брати участь у громадських справах, уможливаючи процес самореференції ідентичностей як у межах шлюбних стосунків і сімейних обов'язків, так і поза ними.

Як зауважують дослідники, після революції 1917 р. в Росії тема «природності» фізіологічної привабливості протилежної статі й необхідності негайного задоволення сексуальних потреб, як показника вивільненої революційної свідомості [5], активно підхоплювалася молоддю, котра ставилася до шлюбу як до анахронізму і виступала за нетривалі любовні зв'язки. Ю. Градскова відзначає: «"Статева рівність у коханні" полягала у створенні вільного союзу чоловіка і жінки» [5]. Це дає змогу зауважити, що саме у таких мовних конструктах утворювалася диспозиція сексуальності. Символічним вивільненням від моногамії можна вважати створення комун, де полігамні стосунки мали формувати уявлення про рівність чоловіків і жінок. Проте взаємини у комуні часто ґрунтувалися на ієрархічних конструкціях чоловічої свідомості, що проявлялося у вимогах до жінок-товаришок виконувати «сімейні обов'язки» [5].

Період із середини 1920-х до початку 1930-х рр. на теренах тодішнього Радянського Союзу характеризується «ліберальним законодавством і легітимацією ряду заборонених в імперський період індивідуальних, зокрема сексуальних, прав і свобод» [6, с. 2–3]. Поряд із розширеною та нуклеарною (подружньою) сім'ями, «узаконюється» цивільний шлюб (зрідка використовується поняття «конкубінат») – спільне проживання чоловіка і жінки, стосунки між якими юридично не оформлено. Згідно з Кодексом про

шлюб, сім'ю та опіку, затвердженим у 1926 р., реєстрація шлюбів була проголошена необов'язковою, позаяк Кодекс визнавав легітимними фактичні шлюби, яким відповідали такі умови: «факт спільного проживання, наявність при цьому спільного господарства і вияв подружніх стосунків перед третіми особами в особистому листуванні та інших документах, а також, залежно від обставин, взаємна матеріальна підтримка, спільне виховання дітей тощо» [23, с. 216]. У цій частині зауважимо, що поняття «цивільний шлюб», на нашу думку, некоректно співвідноситься зі шлюбними практиками як законно утвореними шлюбними союзами. На цій підставі використовуватимемо поняття «цивільне партнерство», що відповідає змісту стосунків чоловіків/жінок і характеру їхнього співпроживання в парі.

Утворення практик цивільного партнерства, на нашу думку, вмотивовано не тільки суб'єктивним бажанням вільних сексуальних стосунків, переживанням задоволення і насолоди. Глибшою причиною вважаємо те, що лібералізація сексуальних стосунків у контексті історичних подій спрямовувалася на руйнування «буржуазної» сім'ї як соціальної одиниці, яка відтворювала патріархальні імперські уявлення, норми й оцінки, котрі регулювали поведінку членів сім'ї в побуті. За оцінкою фемінізму, патріархат – це «система влади, за якої саме чоловікові належить верховна влада й економічні привілеї... Зокрема чоловіки контролюють жіночу сексуальність і домінують у соціальних інституціях, що призводить до знецінення ролі жінок та їхньої підпорядкованості», – зазначає З. Кодар [11, с. 452].

Отже, ставлення чоловіка до жінки і жінки до чоловіка, побутові моделі поведінки в сім'ї, що вкорінювалися і перетворювалися на систему сімейних цінностей та ієрархію, протиставлялися сексуальній свободі та радикальній рівності й проголошувалися для того, щоби знищити «буржуазний» інститут сім'ї і показати його ідеологічну зумовленість. З іншого боку, нормам гетеросексуальності та моногамії протиставлялися егалітарні експерименти: комуни та вільна любов. Зазначене, на нашу думку, указує на процеси розмивання традиційних шлюбно-сімейних практик, знецінення диспозиції сімейності як матриці конфігурацій практик та творення практик на засадах свободи стосунків і рівності статей.

Водночас «радянська держава залишає за собою значну сферу прямого й активного втручання у сімейні взаємини та відкидає погляд на стосунки між статями як на індивідуальні, особисті, нейтральні для суспільства і держави», – констатує Н. Лебіна [13]. Зміст зазначеного може інтерпретуватися по-різному. З одного боку, це може означати відкритість теми приватності сімейного, інтимності особистого життя для публічного обговорення. З іншого, може полягати у контролі за сексуальністю, що, за М. Фуко, є чинником створення «соціально-політичної "мішені"», яку влада



виділяла для упорядкування практик підкорення: жінка-мати, дитина, яка виявила в собі сексуальність, подружжя, гомосексуальний індивід [19, с. 208]. Отже, соціальний зміст сім'ї, вписаний у межі диспозиції сімейності, вказував на її усупільнення державою, де регулювання здійснюється за допомогою системи ролей, норм, структурно-функціональної організації шлюбно-сімейних практик. Характер такого зв'язку між сім'єю і державними інститутами було сформульовано в афоризмі «Міцна сім'я – міцна держава», в якому через сенс домінуючого концепту «міцність» передавалася ідея контролю, ієрархії, порядку, влади, що закріплювалися інституцією.

Попри таке загальне розуміння інститутів як конструктів, що склалися внаслідок послідовно здійсненої об'єктивізації реальності, Т. Парсонс вбачав у них сукупність специфічних нормативних комплексів, задіяних у процесі регуляції статусно-рольової поведінки індивідів [15]. П. Бергер зазначав, що «це загальноприйняте вживання надто однобоке: воно занадто пов'язує поняття інституції з тими соціальними сутностями, котрі визнаються та кодифікуються правом» [3]. Зосереджуючи увагу на базових характеристиках інституцій, дослідник виокремлює серед них такі, як: екстернальність, об'єктивність, спонукальну силу, моральний авторитет та історичність. Під терміном «інституція» розуміється встановлення, традиція, порядок, заведений у суспільстві, а «інститут» відповідно є системою закріплення звичаїв і порядків як суспільної норми. Логіка обґрунтування простежується за допомогою невід'ємних характеристик, які певною мірою відрізняються від ознак інституцій та наголошують на організаційних формах їх функціонування. Серед них важливою характеристикою інституту визнається історичність: інститути позиціонуються як певний кінцевий продукт історичного розвитку суспільної сфери. Іншими, не менш важливими, ознаками інституту, вважається їх структурність та функціональність. Структурність слугує підтвердженням того, що кожен інститут існує як наслідок взаємодій з іншими інститутами соціальної системи. Функціональність означає, що інститути існують доти, доки виконують визначені для них суспільством функції, сприяючи інтеграції суспільства й досягненню гомеостазу [9].

Отже, зміст поняття інституту сім'ї охоплює систему сімейних цінностей, приписів, нормативної поведінки подружжя, соціальних ролей як наслідку соціальної конвенції внаслідок впливу культури і традицій. Попри те що зовнішній вияв інститутів проявляється через правове закріплення норм, глибинний вияв вони знаходять у цінностях, що існують у соціумі. За твердженням П. Рікера, інституції є ні що інше, як віддзеркалення стану волі та почуттів певної людської групи в певний період історії; інституції – то завжди абстрактний знак, який ще треба розшифрувати [15, с. 302]. Г. Бевз виходить із традиційного розуміння соціального інституту як засобу

врегулювання певного виду людської діяльності [2, с. 9], як механізму соціального контролю [2, с. 24], як сукупності соціальних зв'язків соціальних суб'єктів, що забезпечують створення та підтримку відчуття цілісності певної спільноти, орієнтованої на досягнення певних соціальних цілей соціальної системи загалом [2, с. 30].

Отже, інституціям відводиться значення символічних, звичаєвих, семіотичних значень та практик, закріплення і відтворення яких здійснюється за допомогою таких соціальних утворень, як соціальні інститути сім'ї, шлюбу, батьківства.

Повертаючись до тези М. Фуко щодо контролю як чинника створення «соціально-політичної "мішені"», зупинимося на «мішені» жінка-матір. Образ жінки обмежувався рамками диспозиції сімейності, де їй надавався статус дружини, а дітям – законність їхнього народження. Це, на думку С. Чуйкіної, робило жінку найбільш «уразливим об'єктом державних тілесних практик» [22, с. 112]. В індустріалізованому суспільстві їй готували роль «радянської жінки-трудівниці», для якої суспільні інтереси мали важити більше за сімейні, а почуття материнської прихильності до дитини мало поступитися місцем виробничій активності та суспільним інтересам [22]. Отже, у диспозиції сімейності концепт материнства змінюється: держава забезпечує жінці-матері соціальну підтримку. Вона виявляється у тому, що репродуктивна функція (власне, виношування і народження дитини) відокремлюється від інших соціально-психологічних функцій феномену материнства. Історичним чинником стало створення державної системи утримання, навчання і виховання дітей, починаючи з раннього віку. Догляд і виховання перебирали державні інституції: дошкільні та шкільні заклади освіти, що забезпечували цілодобовий нагляд за дітьми в яслах та дитячих садках у той час, яке жінка виконувала покладені на неї обов'язки «радянської трудівниці». Показово, що активність жінки-трудівниці була причиною зниження народжуваності, що стало поштовхом до введення «репресивного законодавства стосовно сім'ї, сексуальності та відповідальності жінок і чоловіків за сексуальні стосунки і батьківство» [22].

У післявоєнні 1950-ті рр. сімейна політика СРСР «збагатилася» указом, за яким правове значення мали тільки зареєстровані шлюби (при цьому особи, що були у цивільному (фактичному) шлюбі в період з 1926 по 1944 рр., повинні були зареєструвати стосунки, за інших умов шлюб оголошувався недійсним). Це пояснюємо як спробу збереження/відновлення структури нуклеарної сім'ї, зруйнованої війною.

Проте заборона встановлення батьківства щодо дітей, народжених не в шлюбі, після відміни імперських законів у 1917 р. фактично закріпила як норму статус «незаконнонародженого», тому що ці діти не могли отримати прізвище батька (навіть коли останній давав згоду). Тобто легітимізувалася

практика мономатеринської сім'ї, що складалася з матері і дитини/дітей. Утім, аби надати їй та цивільному партнерству значення «небажаних» практик, що суперечать диспозиції сімейності, інституціональності сім'ї, де батьківство затверджується шлюбом, одночасно виникло поняття «неповна» сім'я із закріпленням за дітьми, народженими в ній, статусу «незаконнонароджених», а за жінками – статусу «матері-одиначки». Це, на нашу думку, стало початком соціальної стигматизації як реакції на «ненормативну» поведінку жінок, дії яких не вписувалися у поняття сімейності. На жаль, відлуння такого негативного маркування жінок і дітей, народжених поза шлюбом, затягнулося на десятки років.

Отже, держава у різний спосіб намагалася «зміцнювати» інститут сім'ї, в якому від'єднанням батьківства від шлюбу почався процес деконструкції диспозиції сімейності, що означає руйнування норм і стереотипів у поглядах на шлюб і батьківство та практикування мономатеринських сімей, цивільних партнерств, вільних союзів, котрі не відповідають нормам інституціонального дискурсу.

Поглиблення процесу деконструкції було зумовлене так званою сексуальною революцією 1960-х рр. на Заході, що пропагувала дискурс вільних статевих стосунків та питання контрацепції, котре було активно підтримане не тільки серед молоді, яка вступала у статеві стосунки без наміру створювати сім'ю, а й серед подружніх пар. Сексуальні стосунки стають інструментом отримання задоволення, насолоди, досвіду, у такий спосіб урізноманітнюючи практики партнерства. Поряд із поняттям «сексуальне задоволення», з'являється поняття «сексуальне незадоволення», що виражає негативну оцінку сексуальними аспектами стосунків, умотивовуючи розірвання шлюбу. Важливо наголосити, що сексуальні стосунки без подальшого укладання шлюбу і продовження роду – батьківства – виявили нестійкість матриці «диспозиція сімейності», зумовленої розривом між сексуальністю і репродукцією, увиразненою у практиках цивільного партнерства і вільних союзах. Отже, відмежування сексуальних стосунків від репродуктивної функції залишало практики сексуального партнерства поза диспозицією сімейності, закладаючи в такий спосіб нові правила культури поведінки у сфері шлюбно-сімейних стосунків.

Зазначене дає змогу стверджувати, що функціонування практик цивільного партнерства та мономатеринської сім'ї в умовах іншої соціальної реальності стало початком розмивання меж традиційної сім'ї, руйнуванням цілісності інститутів сім'ї, шлюбу й батьківства. Фіксація партнерів/подружжя на розмежуванні сексуальності і репродукції дає змогу розглядати їх як першооснови трансформації інститутів сім'ї, шлюбу та батьківства. З цього робимо висновок, що створення практик цивільного партнерства та мономатеринської сім'ї стало початком зміни соціальних

норм сім'ї, шлюбу й батьківства як стабільних та універсальних, невід'ємних елементів фонового розуміння, що мали означати неінтенціональну схильність сприймання, оцінювання, дії, детерміновану соціокультурним контекстом.

Ми вже згадували твердження Л. Моргана про активне начало сім'ї, що забезпечує її зміни в міру того, як розвивається суспільство. Це надає право вважати, що на мінливість сім'ї, як соціального інституту, впливають як макрозміни соціальності, так і мікрозміни – суб'єктивність/ідентичність. Особливості процесів постмодерної соціальності дослідники розкривають у терміні «глокалізація», що характеризується одночасною присутністю у сучасному соціальному просторі процесів локалізації і ситуації розгортання глобальних вимірів [7]. З пояснень О. Олійника, основою процесу глокалізації є глобалізація локального і локалізація глобального, що, з одного боку, означає відтворення елементів загального в конкретних спільнотах, злиття усталених меж, а з іншого – це пошук конкретних відмінностей, якісно нового та відмінного від інших, підкреслення власної ідентичності та винятковості [14]. Як зазначає дослідник, локальні ситуації трансформуються, стаючи частиною ширших глобальних систем та процесів, у той самий час глобальні аспекти отримують нове значення у специфічних локальних умовах [14]. Послуговуючись поняттям «глокалізація», розуміємо його як початок процесу локалізації глобальних змін інститутів сім'ї, шлюбу та батьківства, глобалізацію локальних перетворень у шлюбно-сімейних практиках, пов'язану із конструюванням практик, де підкреслюється індивідуальність їх смислів і значення локальних комунікативних ситуацій та можливість самореференції в них різних типів ідентичностей.

У нашому дослідженні на мікрорівні – у ПШСПБ – це відбивається на функціональній взаємодії подружжя/партнерів, батьківстві. Як уже було зазначено, у постмодерній соціальності традиційні сім'я, шлюб та батьківство втрачають значення метанаративних моделей подружньої взаємодії і конструюють різні змісти, що призводить до глобальних трансформацій соціального інституту сім'ї: руйнування інституціональних принципів організації сім'ї, шлюбу, партнерства та батьківства. Об'єктивно зміни пов'язані із приватною власністю, суспільним виробництвом, секуляризацією сімейного життя, жіночою емансипацією та сексуальною революцією. На цьому тлі змінюється розуміння чоловіками/жінками своєї суб'єктивності/ ідентичності та смислів вибудованих стосунків як подружжя/ партнерів. Зокрема в контексті вищезазначеного, суб'єктивність, названа І. Жеребкіною основним параметром жіночої життєвої реальності [8], на нашу думку, повною мірою реалізується в мономатеринській сім'ї, де материнство домінує над шлюбністю. Останнє стає важливою зміною

суб'єктивності жінки, яка в диспозиції сімейності сприймалася пасивною та підкореною владі чоловіка.

## 6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, здійснений аналіз виявив, що диспозиція сімейності, як матриця конфігурацій культивованих суспільством практик сім'ї, шлюбу та батьківства, в умовах іншої соціальності змінюється. Функціонування практик цивільного партнерства та мономатеринських сімей виявило розрив зв'язків сексуальність – репродуктивність та шлюб – батьківство, що розглядаються нами як сигнали інституціональних перетворень сім'ї, шлюбу та батьківства. Відмежування сексуальних практик від диспозиції сімейності в історичній перспективі уможливило конструювання конфігурацій, де розрив зв'язку стать – гендер не тільки урізноманітнив функціонально-рольові стосунки чоловіків/жінок, а й підкреслив глибину змін інститутів сім'ї, шлюбу та батьківства.

**Перспективи подальших досліджень.** Представлені результати досліджень є початком дослідження постмодерних трансформацій практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства. Серед перспективних напрямів подальших досліджень – розроблення теоретичної моделі трансформації практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- [1] И. Г. Белявский, *Лекции по исторической психологии*. Одесса, Украина: Астропринт, 2004, 448 с.
- [2] Г. М. Бевз, *Приюмна сім'я: соціально-психологічні виміри*. Київ, Україна: Слово, 2010, 352 с.
- [3] П. Л. Бергер, Б. Бергер, *Що таке інституція? Випадок мови, Незалежний культурологічний часопис «І»*, № 35, 2004; пер. Ю. Яремко. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.ji.lviv.ua/n35texts/35-zmist.htm>.
- [4] С. Н. Гавров, *Историческое изменение институты семьи и брака*. Москва, Россия: НИЦ МГУДТ, 2009, 134 с.
- [5] Ю. В. Градскова, *Обычная» советская женщина – обзор описаний идентичности*. Москва, Россия: Sputnik, 1998, с. 362–364. [Электронный ресурс].  
Доступно: <http://kaznu.kz/content/files/pages/folder18187/Ю.В.%20Градскова%20-%20Обычная%20советская%20женщина%20.pdf>
- [6] С. В. Дармодехин, «Семья и государство», *Мониторинг социально-экономического потенциала семей*, № 3, с. 2–3, 2000.

- [7] Н. Є. Доній, «Соціальна девіталізація особистості в глобалізованому світі: філософська концептуалізація», автореф. дис. д-ра наук; М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, Україна, 2015, 36 с.
- [8] И. Жеребкина, *Субъективность и гендер: гендерная теория субъекта в современной философской антропологии*. Санкт-Петербург, Россия, 2007, с. 260.
- [9] М. Кармазіна, О. Шурбована, «"Інститут" та "інституція": проблема розрізнення понять». *Політичний менеджмент*, № 4, с. 10–19, 2006.
- [10] Т. Г. Киселева, *Женский образ в социокультурной рефлексии*. Москва, Россия: МГУКИ, 2002, с. 210.
- [11] З. М. Кодар, «Представители французского феминизма о ценности женского начала», на *II Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Гендерные аспекты гуманитарных наук (Россия, г. Новосибирск, 21 ноября 2012 г.)* [Электронный ресурс]. Доступно: <https://sibac.info/conf/gender/iiii/30157>
- [12] Д. А. Кутузова, «Быть семьей»: взгляд с точки зрения социального конструкционизма», *Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход*, № 1(2), с. 72–93, 2005. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005.html>
- [13] Н. Б. Лебина, М. В. Шкаровский, «В отсутствие официальной проституции», *Проституция в Петербурге (40-е гг. XIX в. – 40-е гг. XX в.)*. Москва, Россия: Прогресс-Академия, 1994, 288 с., с. 40–59; 98–132.
- [14] О. М. Олійник, «Глокалізація як діалектична єдність глобалізації та локалізації» *Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць*. № 24, с. 167–173, 2009. ISSN 2076-1554.
- [15] Т. Парсонс, *О социальных системах*. Москва, Россия: Академический проект, 2002, 832 с.
- [16] Поль Рікер, *Історія таїстіна*; пер. з фр. В. І. Шовкун; Т. С. Голіченко, Ред. Київ, Україна: КМ Academia: Пульсари, 2001, 393 с.
- [17] Е. Ю. Рождественская, «Неформализованные данные: методы сбора и анализа. Документальный доступ к «субъективным микротеориям» и обыденному знанию», *Социология*, № 33, с. 80–111, 2011. [Электронный ресурс].  
Доступно: <http://jour.isras.ru/upload/journals/6/articles/3722/submission/original/3722-6895-1-SM.pdf>
- [18] Ю. М. Савельева, «Соціально-філософське осмислення сімейних зв'язків в епоху мережевого суспільства: схід проти заходу», *Теорія і практика управління соціальними системами*, № 1, с. 29–35, 2015.

- [19] А. Р. Тиводар, «Личность как субъект со-бытия в брачных отношениях: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра наук»; Кубанский гос. ун-т. Краснодар, Россия, 2008, 47 с.
- [20] А. Я. Флиер, *Культурология для культурологов*. Москва, Россия: Академический Проект, 2000, 496 с. ISBN 5-8291-0083-5
- [21] М. Фуко, *История сексуальности-III: Забота о себе*. Пер. с фр. Т. Н. Титовой и О. И. Хомы; А. Б. Мокроусова, Ред. Киев, Украина: Дух и литера; Грунт; Москва, Россия: Рефл-бук, 1998, 288 с. (Astrum Sapientiale).
- [22] С. Чуйкина, «Быт неотделим от политики: официальные и неофициальные нормы половой морали в советском обществе 1930–1980-х годов», *В поисках сексуальности: сборник статей*. Е. Здравомысловой и А. Темкиной. Ред. Санкт-Петербург, Россия, 2002, с. 112.
- [23] Е. В. Якимова, «Социально-психологические аспекты семьи и брака: теория и эмпирия», *Человек: образ и сущность. Ежегодник. Семья: Традиции и современные тенденции, РАН. ИНИОН*, с. 215–243, 2007:
- [24] P. Bourdieu, *Męska dominacja / Tłum. L. Kopciewicz*. Warszawa, 2004, s. 101.

## FUNDAMENTAL PRINCIPLES OF TRANSFORMATIONS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL PRACTICES OF MARRIAGE AND FAMILY PARTNERSHIP AND PATERNITY

**Olena Yatsyna,**

Candidate of Pedagogic Science, Assistant Professor of the  
Department of Psychology, Uzhgorod State National University,  
Uzhgorod, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0053-481>

[yacunaolenafed2017@gmail.com](mailto:yacunaolenafed2017@gmail.com)

**Abstract.** On the example of marriage and family practices as products of constructing the reality of a certain cultural-historical space reveals the psycho-historical reconstruction of the family, marriage and paternity. It is noted that the social content of the family, which is inscribed in the framework of the disposition of nepotism, indicated its socialization by the state, where regulation is carried out using the system of roles, norms, structural and functional organization of marriage and family practices and control over sexuality.

The processes of industrialization, the sexual revolution and women's emancipation have become a catalyst for changes in the views on marriage, family and paternity. According to the author, the liberalization of sexual relations in the context of the historical events of that time is aimed at destroying the “bourgeois” family as a social unit and egalitarian experiments: communes, free love and legitimizing the practices of the

mono-mother family. It is noted that sexual relations without intent to continue another kind of connections – marriage and procreation – paternity found the instability of the matrix "disposition of family", which are considered as the beginning of the process of its deconstruction. The delimitation of sexual relations from reproductive function left the practice of sexual partnership outside the disposition of nepotism, thus laying new rules of behavioral culture in the sphere of marriage and family relations.

It is concluded that the disposition of nepotism as a matrix of changes in the practices of family, marriage and paternity cultivated by society, in a different social environment, is changing. The functioning of the practices of civil partnership and mono-mother families led to a break in relations: sexuality – reproduction and marriage – paternity, which are considered as signals of institutional transformations of the family, marriage and fatherhood. The delimitation of sexual practices from the disposition of the family in a historical perspective allowed the construction of configurations where the bond breaks: sex – gender not only diversified the functional-role relationships of men / women, but also indicated the depth of changes in the institutions of family, marriage and paternity.

**Key words:** family disposition; practices; civil partnership; mono-mother family; sex; gender.

## ПЕРВООСНОВЫ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРАКТИК БРАЧНО-СЕМЕЙНОГО ПАРТНЕРСТВА И РОДИТЕЛЬСТВА

**Яцина Елена Федоровна,**

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры психологии

Государственного высшего учебного заведения

«Ужгородский национальный университет»,

Ужгород, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0053-481>

[yacunaolenafed2017@gmail.com](mailto:yacunaolenafed2017@gmail.com)

**Аннотация.** На примере брачно-семейных практик, как продуктов конструирования реальности определенного культурно-исторического пространства, раскрывается психоисторическая реконструкция семьи, брака и родительства. Определено, что социальное содержание семьи, вписанное в рамки диспозиции семейности, указывает на ее обобществление государством, вследствие чего регулирование осуществляется системой ролей, норм, структурно-функциональной организацией брачно-семейных практик и контролем за сексуальностью.



Процесс индустриализации, сексуальная революция и женская эмансипация стали катализатором изменений во взглядах на брак, семью и родительство. По мнению автора, либерализация сексуальных отношений в контексте исторических событий того времени была направлена на разрушение «буржуазной» семьи как социальной единицы и на эгалитарные эксперименты: коммуны, свободную любовь, легитимизацию практик мономатеринской семьи. Подчеркивается, что сексуальные отношения без дальнейшего заключения брака и продолжения рода – родительства – выявили нестойкость матрицы «диспозиция семейности», что рассматривается как начало процесса ее деконструкции. Разграничение сексуальных отношений от репродуктивной функции оставило практики сексуального партнерства за диспозицией семейности, таким образом закладывая новые правила культуры поведения в сфере брачно-семейных отношений.

Определено, что прогностично информативными признаками трансформации практик брачно-семейного партнерства и отцовства являются социально-психологические предикторы смыслов практик: культурно-обусловленные, индивидуально-личностные, эмоционально-чувствительные.

Подводится итог о том, что диспозиция семейности, как матрица конфигураций культивированных обществом практик семьи, брака, родительства, в условиях другой социальности меняется. Функционирование практик гражданского партнерства и мономатеринских семей выявило разрыв связей сексуальность – репродуктивность и брак – родительство, которые рассматриваются как сигналы институциональных трансформаций семьи, брака и родительства. Разграничение сексуальных практик от диспозиции семейности в исторической перспективе сделали возможным конструирование конфигураций, где разрыв связей пол – гендер не только разнообразил функционально-ролевые отношения мужчин/женщин, но и указал на глубину изменений институтов семьи, брака и родительства.

**Ключевые слова:** диспозиция семейности; практики; гражданское партнерство; мономатеринская семья; пол; гендер.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] I. G. Belyavskij, *Lekcii po istoricheskoj psihologii*. Odessa, Ukraina: Astroprint, 2004, 448 s.

- [2] H. M. Bevz, *Pryiomna simia: sotsialno-psykhologichni vymiry*. Kyiv, Ukraina: Slovo, 2010, 352 s.
- [3] P. L. Berher, B. Berher, *Shcho take instytutsiia? Vypadok movy, Nezaleznyi kulturolohichni chasopys «I», № 35, 2004; per. Yu. Yaremko*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno : <http://www.ji.lviv.ua/n35texts/35-zmist.htm>.
- [4] S. N. Gavrov, *Istoricheskoe izmenenie institutov sem'i i braka*. Moskva, Rossiya: NIC MGUDT, 2009, 134 s.
- [5] YU. V. Gradszkova, *Obychnaya» sovetskaya zhenshchina – obzor opisaniy identichnosti*. Moskva, Rossiya: Sputnik, 1998, s. 362–364. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://kaznu.kz/content/files/pages/folder18187/Ю.В.%20Градскова%20-%20обычная%20советская%20женщина%20.pdf>
- [6] S. V. Darmodekhin, «Sem'ya i gosudarstvo», *Monitoring social'no-ehkonomicheskogo potentsiala semej*, № 3, s. 2–3, 2000.
- [7] N. Ye. Donii, «Sotsialna devitalizatsiia osobystosti v hlobalizovanomu sviti: filosofska kontseptualizatsiia», *avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra nauk; M-vo osvity i nauky Ukrainy; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova*. Kyiv, Ukraina, 2015, 36 s.
- [8] I. ZHerebkina, *Sub"ektivnost' i gender: gendernaya teoriya sub"ekta v sovremennoj filosofskoj antropologii*. Sankt-Peterburg, Rossiya, 2007, s. 260.
- [9] M. Karmazina, O. Shurbovana, «"Instytut" ta "instytutsiia": problema rozrznennia poniat». *Politychni menezhment*, № 4, s. 10–19, 2006.
- [10] T. G. Kiseleva, *ZHenskij obraz v sociokul'turnoj refleksii*. Moskva, Rossiya: MGUKI, 2002, s. 210.
- [11] Z. M. Kodar, «Predstaviteli francuzskogo feminizma o cennosti zhenskogo nachala» na II Mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. *Gendernye aspekty gumanitarnyh nauk (Rossiya, g. Novosibirsk, 21 noyabrya 2012 g.)* [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <https://sibac.info/conf/gender/iiii/30157>
- [12] D. A. Kutuzova, «Byt' sem'ej»: *vzglyad s točki zreniya social'nogo konstrukcionizma», Postneklassicheskaya psihologiya. Social'nyj konstrukcionizm i narrativnyj podhod*, № 1(2), s. 72–93, 2005. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005.html>
- [13] N. B. Lebina, M. V. SHkarovskij, «V otsutstvie oficial'noj prostitucii», *Prostituciya v Peterburge (40-e gg. XIX v. – 40-e gg. XX v.)*. Moskva, Rossiya: Progress-Akademiya, 1994, 288 s., s. 40–59; 98–132.
- [14] O. M. Oliinyk, «Hlokalizatsiia yak dialektychna yednist hlobalizatsii ta lokalizatsii» *Hileia: naukovyi visnyk: zb. nauk. prats. № 24, s. 167–173, 2009. ISSN 2076-1554.06*.
- [15] T. Parsons, *O social'nyh sistemah*. Moskva, Rossiya: Akademicheskij proekt, 2002, 832 s.

- [16] Pol Riker, *Istoriia ta istyna*; per. z fr. V. I. Shovkun; T. S. Holichenko, Red. Kyiv, Ukraina: KM Academia: Pulsary, 2001, 393 s.
- [17] E. YU. Rozhdestvenskaya, «Neformalizovannye dannye: metody sbora i analiza. Dokumental'nyj dostup k «sub"ektivnym mikroteoriyam» i obydennomu znaniyu», *Cociologiya*, № 33, s. 80–111, 2011. [EHlektronnyj resurs].  
Dostupno: <http://jour.isras.ru/upload/journals/6/articles/3722/submission/original/3722-6895-1-SM.pdf>
- [18] Yu. M. Savelieva, «Sotsialno-filosofske osmyslennia simeinykh zviazkiv v epokhu merezhevoho suspilstva: skhid proty zakhodu», *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami*, № 1, s. 29–35, 2015.
- [19] A. R. Tivodar, «Lichnost' kak sub"ekt so-bytiya v brachnykh otnosheniyah: avtoref. dis. na soiskanie uchenoj stepeni d-ra nauk»; Kubanskij gos. un-t. Krasnodar, Rossiya, 2008, 47 s.
- [20] A. YA. Flier, *Kul'turologiya dlya kul'turologov*. Moskva, Rossiya: Akademicheskij Proekt, 2000, 496 s. ISBN 5-8291-0083-5
- [21] M. Fuko, *Istoriya seksual'nosti-III: Zabota o sebe*; per. s fr. T. N. Titovoj i O. I. Homy; A. B. Mokrousova, Red. Kiev, Ukraina: Duh i litera; Grunt; Moskva, Rossiya: Refl-buk, 1998, 288 s. (Astrum Sapientiale).
- [22] S. CHujkina, «Byt neotdelim ot politiki: oficial'nye i neoficial'nye normy polovoj morali v sovetskom obshchestve 1930–1980-h godov», V poiskah seksual'nosti: sbornik statej. E. Zdravomyslovoj i A. Temkinoj. Red. Sankt-Peterburg, Rossiya, 2002, s. 112.
- [23] E. V. YAKimova, «Social'no-psihologicheskie aspekty sem'i i braka: teoriya i ehmpiriya», *CHelovek: obraz i sushchnost'*. Ezhegodnik. Sem'ya: Tradicii i sovremennye tendencii, RAN. INION, s. 215–243, 2007:
- [24] P. Bourdieu, *Męska dominacija* / Tłum. L. Kopciewicz. Warszawa, 2004, s. 101.

Наукове видання

# ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**Збірник наукових праць**  
**Випуск 7(36)**  
**Серія «Соціальні та поведінкові науки»**

Редактори — Івашень Л. Є.  
Отрішко В. І.  
Коректор — Отрішко В. І.  
Комп'ютерна верстка — Васильченко Я. Й.

Державний вищий навчальний заклад  
«Університет менеджменту освіти»  
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А  
тел: +38 (044) 481-38-00; факс: +38 (044) 484-10-96  
[www.umo.edu.ua](http://www.umo.edu.ua)

Підписано до друку 20.02.2019. Формат 60×84 1/8  
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.  
Умов. друк. арк. 13,25. Обл. вид. арк. 29,0.  
Тираж 300 прим. Замовлення № 150419\_2

Надруковано в ТОВ «Видавництво "Юстон"»  
01034, м. Київ, вул. О. Гончара, 36-а тел.: (044) 360-22-66,  
[www.yuston.com.ua](http://www.yuston.com.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія дк № 497 від 09.09.2015 р.

Scientific journal

# **BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION**

*Collection of scientific papers*  
*Issue 7(36)*  
*Series «Social and behavioral sciences»*

Editors — *Ivashen L. Ye.*  
*Otrishko V. I.*  
Corrector — *Otrishko V. I.*  
Desktop publishing — *Vasilchenko Ya. Y.*

State higher educational institution  
«University of educational management»  
04053 Kyiv, Sichovykh Striltsiv str., build. 52-A, phone: (044) 484-10-96.  
[www.umo.edu.ua](http://www.umo.edu.ua)

Signed for print 20.02.2019. Format 60×84 1/8  
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.  
Provisionally printed sheets 13,25. Accounting and publishing sheets 29,0.  
Edition 300 copies. Order № 150419\_2

Printed in PLC «Publishing House "Yuston"»  
36-A, O. Honchara Str., Kyiv, 01034, tel.: (044) 360-22-66,  
[www.yuston.com.ua](http://www.yuston.com.ua)

A certificate of making a publishing business subject to the state register of publishers,  
manufacturers and distributors of publishing products series дк № 497 from 09.09.2015.