

Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
Українська Асоціація організаційних психологів
та психологів праці

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Науковий журнал

№ 2-3 (23) / 2021

**За науковою редакцією
С.Д. Максименка та Л.М. Карамушки**

**Київ
2021**

DOI (Issue): <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23>**Рецензенти:**

А.М. Грись – доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;

О.В. Брюховецька – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

Друкується за ухвалою Вченої ради
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(Протокол № 11 від 30.09.2021 року)

За науковою редакцією**С.Д. Максименка та Л.М. Карамушки****Міжнародна редакційна колегія:**

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (*головний редактор*); **Карамушка Людмила Миколаївна**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (*заст. головного редактора*); **Чепелева Наталія Василівна**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Кокун Олег Матвійович**, член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Креденцер Оксана Валеріївна**, доктор психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (*відповідальний секретар*); **Бондарчук Олена Іванівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології управління Університету менеджменту освіти НАПН України; **Терещенко Кіра Володимирівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (*координатор*); **Івкін Володимир Миколайович**, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (*координатор*); **Кожушнік Барбара**, доктор психологічних наук, професор Сілезького університету в Катовіце (Республіка Польща); **Коростеліна Карина Валентинівна**, доктор психологічних наук, професор Школи аналізу та розв'язання конфліктів Університету Джорджа Месона (США); **Латам Гері**, доктор психологічних наук, професор Університету Торонто (Канада); **Тейхманн Маре**, доктор психологічних наук, професор Талліннського технічного університету (Естонія); **Фурманов Ігор Олександрович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології факультету філософії та соціальних наук Білоруського державного університету (Республіка Білорусь); **Янчук Володимир Олександрович**, доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку спеціалістів освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Засновники: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці.

Свідчення про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 9340 від 15.11.2004 р.

Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології (категорія Б)
(Наказ № 409 МОН України від 17 березня 2020 р.)

Науковий журнал «Організаційна психологія. Економічна психологія» проіндексовано в міжнародних наукометричних базах: INDEX COPERNICUS (IC) (з 2015 р.), Academic Resource Index (Research Bib) (з 2016 р.), GOOGLE SCHOLAR (з 2016 р.), World Catalogue of Scientific Journals (since 2019)

Веб-сайт журналу <http://orgpsy-journal.in.ua/>

G. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Ukrainian Association of Organizational and Work Psychologists

**ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY
ECONOMIC PSYCHOLOGY**

SCIENTIFIC JOURNAL

№ 2-3 (23) / 2021

**Scientific editors:
S. D. Maksymenko and L. M. Karamushka**

**Kyiv
2021**

DOI (Issue): <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23>

Reviewers:

A.M. Gryś – PsyD, Prof., Head of Laboratory of Psychology of Socially Maladjusted Juveniles, G.S.Kostiuk Institute of psychology, NAES of Ukraine;

O.V. Brukhovetska–PsyD, Assoc. Prof., Prof. of Department of General and Applied Psychology, University of educational management, NAES of Ukraine.

*Published by the decision of the Scientific Council of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine
(Proceedings № 11 of 30.09.2021)*

Scientific editors: S. D. Maksymenko and L. M. Karamushka

International Editorial Board:

Maksymenko, Sergiy, academician of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Director, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (editor-in-chief); **Karamushka, Liudmyla**, academician of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Deputy Director, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (deputy editor-in-chief); **Chepeleva, Natalia**, academician of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Deputy Director, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine; **Kokun, Oleg**, corresponding member of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Deputy Director, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine; **Kredentser, Oksana**, Dr., Assoc. Prof., senior researcher, Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (executive secretary); **Bondarchuk, Olena**, Dr., Prof., Head, Department. of Psychology of Management, University of Educational Management of NAES of Ukraine; **Tereshchenko, Kira**, PhD, senior researcher, Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (coordinator); **Ivkin, Vladimir**, PhD, Assoc. Prof., senior researcher, Laboratory of Organizational and Social Psychology of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (coordinator); **Kożusznik, Barbara**, Dr., Professor of Work and Organizational Psychology, University of Silesia in Katowice (Poland); **Korostelina, Karina**, Dr., Prof., School for Conflict Analysis and Resolution, George Mason University (USA); **Latham, Gary**, Dr., Professor, University of Toronto (Canada); **Teichmann, Mare**, Dr., Professor, Tallinn University of Technology (Estonia); **Furmanov, Igor**, Dr., Prof., Head, Department of psychology, Faculty of Philosophy and Social Sciences, Belarusian State University (Belarus); **Yanchuk, Vladimir**, Dr., Prof., Dean, Department of professional development of educators, Academy of Postgraduate Education (Republic of Belarus).

Founders: G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Ukrainian Association of Organizational and Work Psychologists.

*Certificate of State Registration of the Mass Media Publication
KB № 9340 of 15.11.2004*

*The Journal is on the List of specialized scientific editions of Ukraine on psychology
(Order № 408 of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 17 March, 2020)*

Scientific Journal «Organizational Psychology. Economic Psychology» is indexed in International scientometric bases: INDEX COPERNICUS (IC) (2015), Academic Resource Index (Research Bib) (2016), GOOGLE SCHOLAR (2016), World Catalogue of Scientific Journals (since 2019)

The Journal's website: <http://orgpsy-journal.in.ua/>

© Organizational psychology.
Economic psychology, 2021

ЗМІСТ

Бахмутова Лариса. Особливості впровадження технік саморегуляції у процес тренінгової підготовки зимівників українських антарктичних експедицій	7
Вознюк Алла. Особливості прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти залежно від рівня професійного стресу	18
Gorova Olena. Reflection of professional abilities as resources of personality development of modern civil servants	24
Дембицька Наталія, Запека Яна. Суверенність психологічного простору як чинник економічної соціалізації школярів	32
Карамушка Людмила. «Healthy organizations»: сутність, основні напрямки та методи активності для забезпечення психічного здоров'я персоналу	40
Карамушка Людмила, Литвинчук Анна. Комплекс методик для дослідження лідерських якостей персоналу комерційних організацій	50
Клименко Наталія. Сутність та види особистісно-професійних стилів поведінки жінок	56
Креденцер Оксана. Професійна самоефективність персоналу освітніх організацій: теоретичний аналіз та емпіричне дослідження	64
Лазос Гелена. Особиста терапія як важливий аспект професійної підготовки психолога і психотерапевта	77
Сердюк Людмила. Внутрішні ресурси психологічного благополуччя особистості	91
Щотка Оксана, Андрєєва Ярослава. Можливості та обмеження використання гумору персоналом освітніх організацій для опанування робочим стресом	100

CONTENTS

Bakhmutova, Larisa. Peculiarities of introducing self-regulation techniques into the training of Ukrainian Antarctic expedition members	7
Vozniuk, Alla. Manifestations of the coping strategies used by heads of educational institutions in relation to the levels of work stress	18
Gorova, Olena. Reflection of professional abilities as resources of personality development of modern civil servants	24
Dembitska, Nataliia, Zapeka, Yana. Autonomy of psychological space as a factor in school students' economic socialization	32
Karamushka, Liudmyla. «Healthy organizations»: the essence, main ways and methods of promoting mental health of staff	40
Karamushka, Liudmyla, Litvinchuk, Anna. A set of instruments to study commercial organization staff's leadership qualities	50
Klymenko, Natalia. The nature and types of women's personal and professional behavioral styles	56
Kredetser, Oksana. Educational organization staff's occupational self-efficacy: theoretical analysis and empirical research	64
Lazos, Helena. Personal therapy as an important aspect of psychologists and psychotherapists' professional training	77
Serdyuk, Lyudmila. Personal internal sources of psychological well-being	91
Schotka, Oksana, Andreeva, Yaroslava. Strengths and limitations of humor in educational organization staff's coping with work stress	100

DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.1>

УДК 159.944+316.4

Лариса Бахмутова

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПРОЦЕС ТРЕНІНГОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЗИМІВНИКІВ УКРАЇНСЬКИХ АНТАРКТИЧНИХ ЕКСПЕДИЦІЙ

Бахмутова Лариса. Особливості впровадження технік саморегуляції у процес тренінгової підготовки зимівників українських антарктичних експедицій.

Вступ. Екстремальні умови діяльності та тривале перебування у складі малої групи фахівців, що працюють в обмеженому просторі, суттєво впливають на їх фізичний та психологічний стан, результативність усієї експедиції. Це потребує розробки і впровадження спеціальних технік групової та індивідуально-психологічної підготовки людей до роботи в екстремальних умовах.

Мета дослідження: проаналізувати особливості використання методів саморегуляції для психологічного навчання кандидатів до полярної експедиції.

Методи дослідження: методи саморегуляції фізичного та психологічного стану для організації психологічного навчання зимівників українських антарктичних експедицій.

Результати дослідження. У статті проаналізовано зміст та особливості використання методів саморегуляції, які стосуються основних компонентів комплексної тренінгової програми «Психологічне забезпечення діяльності зимівників УАЕ» та включені до першої тренінгової сесії «Індивідуально-психологічні особливості та ПФС людей, придатних до тривалої професійної діяльності в екстремальних умовах навколишнього середовища та соціальної ізоляції».

Висновки. Використання визначених методів саморегуляції фізичного та психологічного стану людей дає можливість ефективно підготувати персонал антарктичної станції до тривалої діяльності в умовах Антарктики та створити підґрунтя для фізичного і психологічного здоров'я.

Ключові слова: антарктичні експедиції, тренінгова програма, методи саморегуляції фізичного та психологічного стану, психологічна підготовка, психологічний тренінг.

Bakhmutova, Larisa. Peculiarities of introducing self-regulation techniques into the training of Ukrainian Antarctic expedition members.

Introduction. Extreme work and life conditions and a long stay in a small group working in a confined space critically affect the Ukrainian Antarctic expedition members' physical and psychological state, as well as the effectiveness of the entire expedition. To respond to these challenges, Antarctic expedition members need to be trained using special group and individual psychological techniques.

Aim: to analyze the peculiarities of using self-regulation techniques during the Ukrainian Antarctic expedition members' psychological training.

Methods: physical and psychological self-regulation techniques for Ukrainian Antarctic expedition members' psychological training. Results. The author has analyzed the content and features of physical and psychological self-regulation techniques, which are part of the complex training program «Psychological support for Ukrainian Antarctic Expedition members» and are included in the first training session «Individual psychological characteristics and physical and psychological conditions of candidates for long-term work in extreme environmental conditions and social isolation».

Conclusions. The use of certain physical and psychological self-regulation techniques makes it possible to effectively prepare Antarctic station staff for long-term activities in the Antarctic conditions and maintain their physical and psychological health.

Key words: Antarctic expeditions, training program, physical and psychological self-regulation techniques, psychological training.

Бахмутова Лариса. Особенности внедрения техник саморегуляции в процесс тренинговой подготовки зимовщиков украинских антарктических экспедиций.

Вступление. Экстремальные условия деятельности и длительное пребывание в составе малой группы специалистов, работающих в ограниченном пространстве, существенно влияют на их физическое и психологическое состояние, результативность всей экспедиции. Это требует разработки и внедрения специальных техник групповой и индивидуально-психологической подготовки людей к работе в экстремальных условиях.

Цель исследования: проанализировать особенности использования техник саморегуляции для психологического обучения кандидатов в полярные экспедиции.

Методы исследования: техники саморегуляции физического и психологического состояния для организации психологического обучения зимовщиков украинских антарктических экспедиций.

Результаты исследования. В статье проанализировано содержание и особенности использования техник саморегуляции, которые касаются основных компонентов комплексной тренинговой программы «Психологическое обеспечение деятельности зимовиков УАЭ» и включены в первую тренинговую сессию «Индивидуально-психологические особенности и ПФС людей, пригодных к длительной профессиональной деятельности в экстремальных условиях окружающей среды и социальной изоляции».

Выводы. Использование определенных техник саморегуляции физического и психологического состояния людей дает возможность эффективно подготовить персонал антарктической станции к длительной деятельности в условиях Антарктики и создать основу для физического и психологического здоровья.

Ключевые слова: антарктические экспедиции, тренинговая программа, техники саморегуляции физического и психологического состояния, психологическая подготовка, психологический тренинг.

Постановка проблеми. Історія освоєння Антарктики загалом налічує понад 200 років. Після підписання міжнародного Договору про Антарктику від 1 грудня 1959 року у місті Вашингтон (США) діяльність людини у цьому регіоні нашої планети набула особливої активності та була спрямована на вирішення важливих питань: контроль над озброєнням, відтермінування територіальних претензій, забезпечення міжнародного наукового та природоохоронного співробітництва (https://www.ats.aq/index_e.html). Саме з цього часу перед антарктичними службами багатьох країн світу постають проблеми розробки системи психологічної підготовки фахівців різного профілю (чоловіків, а останніми роками і жінок) перед відправкою на так звану зимівлю в Антарктику. Аналіз літератури з історії освоєння Арктики і Антарктики та досвід країн-учасниць Антарктичного Договору, до якого 17 вересня 1992 року приєдналась і Україна, показує, що окрім фізичних загроз з боку екстремально-небезпечного середовища для учасників довготривалих полярних експедицій існують загрози розладів психологічного та психосоціального характеру. Це безпосередньо пов'язано з психологічним станом людей та подій, що відбуваються у експедиційній групі. У більшості задокументованих випадків це є наслідком довготривалої просторової і соціальної ізоляції малої групи людей в межах полярної станції чи бази.

У зв'язку з цим досить актуальним постає завдання розробки комплексних психологічних методів підготовки зимівників до тривалої життєдіяльності в екстремальних умовах навколишнього середовища та соціально-просторової ізоляції.

Актуальні аспекти проблеми забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу представлені в роботах Л. М. Карамушка & Т. В. Карамушка (2019); Карамушка & Клочко (2019); Клочко (2021); Креденцер (2019) та ін.

Коробанова (2020) проводить аналіз соціально-психологічних складників емоційної сфери переживання людьми ізоляції, складних соціальних ситуацій, взаємодії в складних умовах, їхньої модальності як складової адаптації до стресу. Серед зимівників Українських антарктичних експедицій провела дослідження ізоляції як соціально-психологічної детермінанти професійної діяльності Бахмутова (2019). Отримані дані спостережень та експериментальних досліджень свідчать про наявність певних психологічних чинників, характерних для групової ізоляції, які викликають зміни стану, самопочуття та поведінки людей. Зафіксовані відхилення зводяться головним чином до змін в психофізіологічній, емоційній, когнітивній та соціальній сферах психологічного стану, що позначається на міжособистісній взаємодії та ефективності діяльності експедиційного колективу.

Науково-практичні основи здійснення психологічної профілактики психотравматизації військовослужбовців розглянуто Кокун & Панасенко (2018); Кокун, Лозінська & Пішко (2020). Авторами представлено актуальні напрямки психопрофілактичної роботи, основні форми та методи підвищення ефективності практичних заходів, спрямованих на збереження психологічного здоров'я серед військовослужбовців.

На психофізіологічну оптимізацію діяльності фахівців в особливих та екстремальних умовах спрямована робота Кокун & Нічик (2007). Пошуком шляхів попередження конфліктів та методів профілактики синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах ізольованої групи займалися Мірошніченко (2015); Моїсеєнко & Мірошніченко (2013).

Моїсеєнко та ін. (2006) надають методологічні рекомендації стосовно психофізіологічного супроводу антарктичних експедицій, які стосуються медичного відбору та супроводу експедицій у відповідності до традиційних медико-біологічних програм.

Виходячи з актуальності та недостатності розробки проблеми, нами визначено **мету роботи:** на основі проведених теоретичних та емпіричних досліджень проаналізувати особливості використання існуючих методів саморегуляції фізичного та психологічного стану у процесі підготовки і навчання

зимівників українських антарктичних експедицій (в рамках тренінгової програми «Психологічне забезпечення діяльності зимівників українських антарктичних експедицій»). Слід відмітити, що зазначена тренінгова програма складається з двох етапів:

1-й етап: психологічна підготовка зимівників до діяльності в умовах Антарктики на основі розробленого нами тренінгу «Формування ефективної міжособистісної взаємодії зимівників УАЕ» (надалі – Тренінг). Слід відзначити, що під час навчально-підготовчих зборів зимівників УАЕ тренінг є однією з основних форм психологічної підготовки, необхідної для забезпечення успішної експедиційної діяльності. Тренінг включає 4 тренінгові сесії, структуру та обсяг яких детально викладено у статті Бахмута (2020).

2-й етап: психологічний супровід зимівників українських антарктичних експедицій (УАЕ), який включає:

- щомісячну діагностику стану зимівників за показниками психофізіологічного стану (ПФС), емоційного стану, соціальної згуртованості та самоефективності (модифікована експрес-методика «Шкалована самооцінка стану зимівника»);
- фіксацію і прогнозування моментів критичних відхилень від оптимальних характеристик;
- негайне застосування коригувальних заходів (Бахмута, 2020; 2020 а).

Результати дослідження та їх обговорення. Спираючись на результати теоретичних і емпіричних досліджень Бахмута (2019; 2021); Л. М. Карамушка & Т. В. Карамушка (2019); Карамушка & Клочко (2019); Киселева (2017; 2017а; 2018); Клочко (2021); Кокун & Панасенко (2018); Кокун, Лозінська & Пішко (2020); Кокун & Нічик (2007); Коробанова (2020); Креденцер (2019); Мірошніченко (2015); Моїсеєнко & Мірошніченко (2013); Моїсеєнко, та ін. (2006); Фопель (2002; 2008); Bakhmutova (2019; 2020); Miroshnichenko та ін (2020); Kokun & Bakhmutova, (2020; 2021); дисертаційної роботи Л. М. Бахмута (2020а), нами розроблено тренінг «Формування ефективної міжособистісної взаємодії зимівників УАЕ». У цій статті нами представлено зміст першої тренінгової сесії «Індивідуально-психологічні особливості та ПФС людей, придатних до тривалої професійної діяльності в екстремальних умовах навколишнього середовища та соціальної ізоляції».

Мета першої тренінгової сесії – надати зимівникам найбільш широке уявлення про психофізіологічні та психологічні особливості діяльності людини в екстремальних умовах Антарктики та їх роль у збереженні фізичного і психологічного здоров'я кожного індивіда і ефективності діяльності експедиційного колективу в цілому.

Завдання першої тренінгової сесії:

- ознайомити кандидатів на зимівлю з історією досліджень крижаного континенту та Української антарктичної станції «Академік Вернадський», яка включає історичні події, визначені психологічними чинниками;
- ознайомити з основними напрямками наукових досліджень України в Антарктиці і специфікою психологічного та поведінкового сприйняття особливостей того чи іншого виду діяльності;
- ознайомити з загальними психофізіологічними проявами симптомокомплексу «антарктичного синдрому»;
- обґрунтувати необхідність психологічної підготовки зимівників до тривалої життєдіяльності в екстремальних умовах навколишнього середовища та соціально-просторової ізоляції.
- опрацювати у групі методики саморегуляції ПФС, самоусвідомлення та самоорганізації.

Організаційний компонент тренінгової сесії включає:

- знайомство з майбутніми зимівниками;
- вивчення очікувань учасників тренінгу;
- визначення правил групової роботи та міжособистісної взаємодії.

Інформаційно-смісловий компонент тренінгової сесії включає:

- загальну мультимедійну презентацію програми, методів і завдань тренінгу «Формування ефективної міжособистісної взаємодії зимівників УАЕ»;
- мультимедійну презентацію мети і завдань першої тренінгової сесії «Індивідуально-психологічні особливості та ПФС людей, придатних до тривалої професійної діяльності в екстремальних умовах навколишнього середовища та соціальної ізоляції»;
- лекцію «Історія освоєння Антарктики та досвід учасників антарктичних експедицій», яка включає знайомство слухачів з досвідом перших антарктичних експедицій та психологічними наслідками для непідготовлених людей; психологічними особливостями професійної діяльності

безпосередньо на УАС «Академік Вернадський». Наголошується, що усі члени експедиційної групи мають рівні права і обов'язки (наприклад: однакова кількість чергувань по станції, участь у загальних роботах, прибиранні станції, розчищенні снігу, заходах зі збереження продовольчого та енергетичного запасу тощо). Кожна людина в умовах ізольованого колективу включається в увесь спектр діяльності незалежно від наукового звання чи статусу у широкому суспільстві. У стосунках зимівників – рівноправність, але слово начальника станції – закон. Тому, сама по собі, відпадає потреба в офіційних звертаннях. Природно, що з'являються скорочені імена, які можуть не дуже подобатися їх власникам і викликати негативні психологічні, емоційні та поведінкові реакції. Тому при традиційному знайомстві ми пропонуємо кожному учаснику тренінгової сесії подумати над тим, як би він хотів, щоб його називали у групі. Написати це великими літерами на листі паперу і коротко обґрунтувати своє бажання;

– лекцію «Психофізіологічні та психологічні особливості діяльності людини в екстремальних умовах Антарктики», де надаються характеристики та вплив на організм людини умов так званих «екстремальних середовищ», довготривале перебування в яких потребує складної психологічної та фізіологічної підготовки. Висвітлюються і обговорюються психологічні особливості співпраці людини і техніки, людини з людиною та людини з навколишнім середовищем. Особлива увага приділяється такій характеристиці антарктичного середовища як екстремальність, яка є чинником просторової і соціальної ізоляції. Наголошується, що колективи фахівців різного профілю, що працюють у невеликому просторі антарктичних станцій та баз протягом тривалого часу, відокремлені від решти суспільства. Евакуація з таких місць може бути ускладненою або неможливою через екстремальні погодні умови, включаючи холод, сніг, сильний вітер, льодовий стан океанічних вод та період полярної ночі. Тривале перебування в такому специфічному фізичному та соціальному просторі має далекосяжні наслідки для людини: фізіологія та психіка людини там змінюються. Тому психолог під час лекції максимально інформує учасників про вплив екстремальних умов на психофізіологію людини для ефективного попередження або подолання негативних наслідків. Наголошує, що в таких умовах ефективність роботи експедиційного колективу та працездатність окремих людей є величезним викликом.

Обговорення отриманої інформації включає розповіді досвідчених зимівників про їх діяльність на УАС «Академік Вернадський» та визначення психологічних проблем, з якими вони зіштовхувались у процесі зимівлі; відповіді на запитання тих, хто планує зимувати вперше.

Діагностичний компонент: «Діагностика індивідуально-психологічних особливостей кандидатів у зимівники».

«Мозковий штурм» (групова форма): визначення індивідуально-психологічних особливостей учасників.

Надалі здійснюється детальне інформування зимівників стосовно основних методів, завдань та порядку проведення методик психодіагностики: індивідуально-психологічних особливостей: за методиками Г. Айзенка EPQ; дослідження акцентуацій характеру Леонгарда-Смішека; багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (№105) (опитувальник 16PF); модифікованою методикою шкалою самооцінки психологічного стану зимівника в частині самооцінки ПФС (самопочуття, активність, настрої, працездатність, стан здоров'я).

Узагальнення інформації щодо індивідуально-психологічних особливостей людей, придатних до професійної діяльності в умовах полярних станцій.

Корекційно-розвивальний компонент: «Саморегуляція ПФС, самоусвідомлення та самоорганізація зимівників УАЕ». Розглядається і аналізується зміст та особливості використання методик саморегуляції, що сприяють розвитку усвідомленості психічних та фізичних станів, відчуттів та емоцій, самоорганізації праці.

Мета: гармонізація параметрів особистості, продуктивне подолання напруги, оволодіння методами самопідтримки.

Завдання: розвиток навичок розуміння, усвідомлення та саморегуляції психічних процесів, функціональних станів організму, діяльності.

Засоби реалізації:

Вправа «Мозковий штурм».

Мета: створення «банку даних» та обговорення способів саморегуляції, що традиційно використовують для себе учасники тренінгу.

Хід вправи: Учасники по черзі називають способи саморегуляції та самоорганізації у складних життєвих ситуаціях.

Ведучий узагальнює отримані результати і пропонує більш детально зупинитися на кількох базових методиках: медитації (Scott & Davenport, 2016), аутогенного тренування (Моїсєнко & Мірошніченко, 2013; Філатов, 1987), «майндфулнес» (Kabat-Zinn, 2006; Silberstein, Tirsch, Leahy & McGinn, 2012); метод «помідора» Ф. Чирілло (Нутеберг, 2019); рефреймінг як модель НЛП (Бендлер & Гриндер, 1995; Болмэн & Дил, 2005); технологія «Я-висловлювання» (Еннесли, 2020).

Переходимо до пояснення обраних методик саморегуляції. Їх дія полягає в практичному використанні конкретних прийомів, які створюють у психіці людини більше «простору» – для хорошого самопочуття, внутрішнього спокою, психічної рівноваги, працездатності, позитивних міжособистісних стосунків і щастя. Вони дають можливість чітко визначити життєві цілі і пріоритети того, що є найважливішим у особистому житті і професійній діяльності. Пропонуємо практичні, науково обґрунтовані методи, які можуть створити реальні та тривалі психологічні зміни, якщо їх регулярно практикувати.

Першим дієвим рекомендованим зимівникам методом є *медитація* (Scott & Davenport, 2016). Пояснюємо, що медитація – це розслаблення, відпочинок, абсолютний спокій, «крапка» всієї діяльності: фізичної, розумової, емоційної. Це перебування у такому глибокому стані спокою, що в тобі нічого не ворухиться, коли вся дія, як така, припиняється. Важливо зрозуміти, що медитація – це не зусилля. Потрібно дуже грайливо ставитися до медитації, навчитися насолоджуватися нею як задоволенням. Треба відчувати, що все глибше і глибше відпочиваєш. Це не концентрація, а навпаки – розслаблення. Коли ви повністю розслаблені, то ви вперше починаєте відчувати свою реальність, свою «самість», своє «Я». Коли ви займаєтесь діяльністю, ви настільки зайняті, що часто не бачите себе. Діяльність створює довкола вас «багато диму», піднімає «багато пилу» навколо вас. Тому вся діяльність під час медитації на невеликий проміжок часу, принаймні на 5-10 хвилин на день, припиняється. Слід відзначити, що так тільки на початку. Навчившись мистецтву спокою, ви можете бути і активними, і спокійними одночасно, тому що тоді ви знаєте, що відпочинок – це щось таке внутрішнє, яке не може порушити ніщо зовнішнє. Дія триває навколо вас, а в центрі ви залишаєтесь спокійним. Тож лише для початку активність потрібно припинити на кілька хвилин. Коли людина навчиться мистецтву медитації, то протягом двадцяти чотирьох годин на день може бути медитативною, зможе продовжувати всі види звичайного життя і професійної діяльності. Ключове слово медитації – це відпочинок, розслаблення. І пам'ятайте, що найважливіші інструменти, які ви можете взяти з собою до антарктичної станції, для яких не потрібно ніякого додаткового спорядження, – це запропоновані практики саморегуляції, трохи терпіння, трохи доброти до себе і оточуючих.

Ось п'ять причин для медитації: 1) розуміння свого тіла, свого болю, свого фізичного та психологічного стану; 2) зменшення стресу та тривожності; 3) покращення зосередженості; 4) налагодження якості сну, який, як було виявлено, є найчастішим порушенням у зимівників під час полярної ночі і полярного дня; 5) усунення негативного мислення та покращення настрою і стосунків з оточуючими людьми.

Після пояснень проводиться медитація у групі: 1. Знайдіть місце для сидіння, де вам буде спокійно і тихо. Сядьте. 2. Оберіть та встановіть ліміт часу (5 чи 10 хвилин). 3. Зверніть увагу на своє тіло. Ви можете сидіти на стільці, поставивши ноги на підлогу, ви можете сидіти вільно, схрестивши ноги, як вам зручніше. Просто переконайтеся, що ви стабільні і можете перебувати деякий час у такому положенні. 4. Слідкуйте за відчуттям свого дихання, коли повітря входить і виходить. 5. Ваш розум може «заблукати». Ваша увага неминуче залишатиме подих і «блукатиме» в інших місцях. Коли ви починаєте помічати, що ваш розум «заблукав» – за кілька секунд, хвилину, п'ять хвилин – просто поверніть свою увагу на дихання. 6. Будьте добрими до свого «мандрівного» розуму. Не судіть себе і не зациклюйтесь на змісті думок, у яких ви заблукали. 7. Наповнюйте добротою своє тіло. Коли будете готові, обережно підніміть погляд (якщо очі закриті, відкрийте їх). Знайдіть хвилинку і зверніть увагу на будь-які звуки навколишнього середовища. Зверніть увагу, як відчувається ваше тіло зараз. Зверніть увагу на свої думки та емоції.

Наступним ми пропонуємо *методи аутогенного тренування*, які викликають психофізіологічні зміни центральної нервової системи людини завдяки самонавіюванню. Перші зміни відбуваються завдяки розслабленню м'язів. З цього починається кожне заняття з аутогенних тренувань. Розслаблення м'язів рефлекторно викликає психологічне розслаблення та заспокоєння. Перебудові нервової системи на функціонування у спокійному ритмі сприяє самонавіювання: «Я спокійний. Я абсолютно спокійний». Загальне розслаблення дозволяє впливати на самопочуття, фізичний стан, настрій (Моїсєнко & Мірошніченко, 2013; Філатов, 1987).

Далі аналогічним чином проводимо вправу на самоусвідомлення стану свого здоров'я: подумки скануємо кожну частину свого організму та оцінюємо свої відчуття. Суб'єктивно виявляємо негативні фізіологічні відчуття. Потім проводимо «психологічний масаж» виявлених проблемних місць, навіюємо їм зцілення і позитивне ставлення. Додатково проводимо розслаблення проблемних місць (наприклад: «розслабилися м'язи шії», «розслабилися м'язи правої (лівої) руки», «серце скорочується спокійно, ритмічно», «спокій розповсюджується по усьому тілу», «відчуваю загальне заспокоєння»). Це також сприяє відпочинку та прискоренню засипання, що є частим порушенням у період полярної ночі та полярного сонцестояння.

Аутогенне тренування рекомендується для навіювання позитивного ставлення до екстремальних умов Антарктики («я отримую задоволення від своєї роботи»), впевненості у своїх силах («я легко виконую завдання»), для самообілізації у складних ситуаціях («правильні рішення виникають самі по собі»), для внутрішньої роботи над своїми особистісними якостями та емоційними реакціями на соціальні виклики просторової і соціальної ізоляції («мої колеги – це мої друзі»), до монохромності оточуючого середовища («я милуюсь чарівними краєвидами»).

Сучасним методом розвитку навичок усвідомленості є «майндфулнес» (mindfulness – англ.). Це процес усвідомленої синхронізації думок, почуттів, тілесних відчуттів, навколишнього оточення з тим, що ми відчуваємо в даний момент, а не з тим, що ми витягуємо на поверхню з минулого, або що уявляємо, думаючи про майбутнє. Останніми роками широкого практичного застосування цей метод набув завдяки програмі «Зменшення стресу завдяки усвідомленості», яку запропонував професор Медичної школи при університеті Массачусетс J. Kabat-Zinn. Завдяки практиці «майндфулнес» відбуваються зміни центральної нервової системи у ділянках, які відповідають за навчання, пам'ять, емпатію та регуляцію емоцій. Доведено, що люди, які регулярно практикують «майндфулнес», більш задоволені своїми соціальними стосунками, відчуваючи себе більш оптимістично і розслаблено, сприймають з розумінням індивідуальні особливості оточуючих. Тисячі досліджуваних, які практикували «майндфулнес» за цією програмою, зафіксували поліпшення фізичного і психічного здоров'я. Метод пройшов апробацію в корпораціях, школах, в'язницях, лікарнях, центрах для ветеранів, тощо (Kabat-Zinn, 2006). Для зимівників УАЕ цей метод представлено у такому викладенні. Майндфулнес виконується у вигляді сидячої медитації. Проте усвідомленість також можна практикувати у звичайному житті під час руху, їзди, поїздки, роботи.

П'ять кроків техніки «майндфулнес», рекомендовані зимівникам УАЕ.

1. Зосередьтесь на своєму диханні. Дихання – це потужний спосіб управління психологічним станом. Під час напруженого дня виділіть декілька хвилин, щоб усвідомити дихання. Протягом трьох вдихів-видихів усвідомлюйте як повітря входить і виходить з вашого тіла. Потім зробіть повільний вдих, щоб викликати реакцію розслаблення. Подовжене дихання дає мозку сигнал на активацію парасимпатичної нервової системи, яка відповідає за розслаблення і відпочинок.

2. Щоденно виділіть кілька хвилин, щоб відключитися від турбот та переключитись від ділової активності на внутрішні відчуття. Це найкраще робити на природі. Слухайте звуки навколо, відчувайте положення тіла у просторі, зверніть увагу на температуру і запахи. Перемикаючи увагу на власні відчуття усього на декілька хвилин, ви даєте своєму мозку маленький відпочинок від стресових думок.

3. Включайте усвідомленість під час роботи з сучасною технікою. Якщо ви тривалий час знаходитесь за комп'ютером – усвідомте положення свого тіла (постава, дихання, відчуття в очах).

4. Впроваджуйте у процесі роботи тайм-менеджмент для того, щоб спростити список справ та правильно розставляти пріоритети. Для цього можна скористатися методом помідору. Метод «помідора» – це техніка управління часом, запропонована Ф. Чирілло (Нутеберг, 2019). Техніка пропонує розбивати завдання на 25-хвилинні періоди, які автор називає «помідорами», короткими перервами. Коротко базові принципи:

- Визначтесь із завданнями, які будете виконувати.
- Поставте «помідор» (таймер) на 25 хв.
- Працюйте, ні на що не відволікаючись, до тих пір, поки не включиться сигнал таймеру. Якщо у вашій голові виникли відволікаючі думки, то запишіть їх і негайно повертайтеся до роботи.
- Зробіть коротку перерву (3-5 хв.).
- Після кожного 4-го «помідора» зробіть довгу перерву (15-30 хв.).

Метод «помідора» (Нутеберг, 2019) у дещо ширшому контексті сприяє організації професійної діяльності та усвідомленню особистої ефективності, пропонує збір метричних показників вашої діяльності органічною частиною процесу вирішення задачі, тим самим переводячи особистість від

управління увагою до самовдосконалення. Візьміть з методу «помідора» те, що працює особисто для вас. Якщо в чомусь сумніваєтеся – спробуйте. Якщо відразу не виходить, проявіть трохи завзятості і спробуйте рази три. Для цього:

1. Зробіть усвідомленим процес приймання їжі. Замість того, щоб приймати їжу, сидячи за комп'ютером або втупившись в телефон, використовуйте цей час для практики «майндфулнес». Звертайте свою увагу на їжу в тарілці, на те, як ви їсте, усвідомлюйте смак, запах, текстуру, наче дегустуєте блюдо вперше. Ретельно і усвідомлено пережовуйте їжу. Це дасть розуму можливість відпочити від емоційного перевантаження.

Усього кілька хвилини медитації «майндфулнес» може зробити вас щасливішими, отримувати задоволеність від життя в реальному часі «тут і зараз», задоволеність оточуючим середовищем та виконуваною роботою. «Майндфулнес» допомагає не тільки практикуючій людині, а й оточуючим.

Покрокова інструкція практичного використання техніки «майндфулнес»:

– Сядьте зручно на підлогу або на стілець. Якщо сидіти не зручно, можете лягти. Спостерігайте деякий час за своїми відчуттями та знайдіть зручне положення.

– Закрийте очі. Звикніть до положення свого тіла і налаштуйтеся на практику, відпускаючи усі думки про минуле і тривоги про майбутнє.

– Усвідомте відчуття у своєму тілі. Зверніть увагу на зони контакту з підлогою чи зі стільцем, на зони дотику ваших рук і колін, на яких вони лежать.

– Зверніть увагу на своє дихання. Вдих-видих. Глибоко вдихніть – і видихніть. Зробіть ще один глибокий видих, відпускаючи свої тривоги і проблеми.

– Дозвольте диханню рухатися природно, не контролюючи його, а тільки спостерігаючи за ним.

– Зосередьте увагу на тому, як повітря входить і виходить, не думаючи про дихання, а скоріше відчуваючи його. Вивчайте дихання: довге воно, чи коротке, чи обмежене? Зверніть увагу на те, як повітря входить в ніс та переміщується, а потім виходить при видиху. Зверніть увагу на рух живота, як він підіймається і опускається на вдиху і видиху.

– Якщо помічаєте, що відволіклись і перейшли до своїх думок, м'яко і плавно поверніть свою увагу на дихання, відпускаючи думки.

– Спокійно поверніться до свого звичайного стану.

– Коли будете готові, спокійно відкрийте очі, постарайтеся зберегти усвідомленість протягом усього дня.

Вправи «майндфулнес» можна практикувати кожного дня у повсякденних справах:

– «Майндфулнес» під час розмови, коли слухаєте співрозмовника. Звертайте увагу на звук і ритм його голосу, на вираз обличчя. Відмічайте, як ваш розум заглиблюється у свої думки у той час, як співрозмовник говорить.

– «Майндфулнес» в соціальних мережах. Перед тим, як зайти у Фейсбук чи Інстаграм, вирішіть, скільки часу ви плануєте там провести. Коли час скінчиться, зверніть увагу на бажання листати стрічку. Усвідомлюйте свої відчуття і думки, коли переживаєте чужі життя у соціальних мережах.

– «Майндфулнес» під час конфлікту. Під час складної розмови зверніть увагу на відчуття у своєму тілі. Вони викликані гнівом, страхом чи образою? Яку температуру тіла ви відчуваєте? Як б'ється ваше серце? Зверніть увагу на своє бажання захиститися чи, навпаки, напасти та звинуватити. Можливо, у вас буде інша реакція і ви оптимально вирішите конфлікт або не дасте йому розгорнутися.

– «Майндфулнес» під час фізичних тренувань. Налаштуйтеся на свої тілесні відчуття під час тренувань. Зверніть увагу на те, які думки у вас виникають, коли ви долаєте лінощі. Подумки подякуйте своєму тілу за можливості, якими воно володіє.

– «Майндфулнес» під час прийняття душу. Зверніть увагу на температуру води, зосередьтесь на тілесних відчуттях. Відчуйте задоволення від того, як вода омиває не тільки тіло, а й душу.

Метод «майндфулнес» вчить усвідомлювати алгоритми роботи розуму та психіки. Це дає можливість розумно та свідомо змінити свої реакції, лінію поведінки, відносини з оточуючими людьми, ефективність діяльності у будь-якій сфері міжособистісної взаємодії.

Наступним дієвим методом регулювання психофізіологічного та емоційного стану зимівників ми пропонуємо рефреймінг (англ. frame – рамка), який широко використовується як модель нейролінгвістичного програмування (НЛП) у процедурі усвідомлення і перебудови сприйняття дійсності (Бендлер & Гриндер, 1995). Групі кандидатів на зимівлю пропонується провести рефреймінг ситуацій такими способами:

1) знайти в певній ситуації іншу (позитивну) сторону. Наприклад, «зараз ми витрачаємо час на навчання». Рефреймінг: «Те, чому ми навчимося, – допоможе нам у роботі в Антарктиці»;

2) відкидаючи негатив, ми знаходимо позитивну сторону ситуації, використовуючи слово «зате»: «Зараз я помилився, зате в майбутньому буду це точно знати»; «неприємна у спілкуванні людина, зате відмінний професіонал, у якого можна багато чому навчитись» тощо;

3) побудова у вигідній і правильній в даній ситуації низки порівнянь: «Дійсно, у мене надто багато роботи, але зараз я економлю час та сили на проїзд до місця роботи».

Групі також можуть бути запропоновані такі ситуації: «рутинна робота», «скучаю за рідними», «прибирання на станції», «недосвідчений новачок», «несприятлива погода», «неможливість виконання професійного завдання», «жінки фізично слабкіші», «мене дратують певні звички моїх колег». Для усвідомлення власного стану та відчуттів, побудови ефективних стосунків, пом'якшення або запобігання розвитку конфлікту в соціально ізолюваній групі дуже просто і ефективно працює технологія «Я-висловлювання» (Еннсли, 2016). Її сутність полягає у використанні «Я-висловлювань», коли людина говорить про власні наміри, бачення, почуття, свій емоційний стан, намагаючись не зачіпати і не звинувачувати оточуючих, на противагу «Ти-висловлюванням», у яких співрозмовник посиляється на вчинки партнера і його помилки, висловлює свою думку через звинувачення, а не через свої емоції, викликані тими ж подіями. Групі зимівників пропонується опрацювання моделі «Я-висловлювання»:

1) робота над почуттями, вираження почуттів, що стосуються фактів «Я відчуваю...». Наприклад: «Я відчуваю образу», «Я образився»;

2) факти: називаються лише факти, що відбулися в реальності, наприклад: «Мені стало дуже сумно, коли дізнався, що чергування по станції не виконано якісно»;

3) думки, припущення, фантазії: «Я думаю», «Я припускаю», «Я вважаю», «Мені здається» тощо;

4) бажання, мрії, те, про що б ви хотіли попросити співрозмовника: «Я хочу тебе попросити, щоб ти уважніше ставився до виконання обов'язків чергового по станції». Цей крок сприяє залагодженню конфліктів та встановленню дружніх відносин. Також при цьому можливе повернення до пункту 1, тобто до вираження почуттів;

5) наміри, коли висловлюєтесь стосовно того, що збираєтесь робити у зв'язку з певною подією чи фактом: «Я збираюся», «Я буду». Наприклад: «Я буду намагатися не нагадувати про обов'язки чергового по станції».

Підсумки тренінгової сесії: обговорення отриманої інформації та методів саморегуляції ПФС, самоусвідомлення та самоорганізації.

Зимівники отримують практичне домашнє завдання: «Застосування методів саморегуляції під час відпочинку та виконання професійних і побутових завдань».

Висновки. Використання визначених методів саморегуляції фізичного та психологічного стану людей дає можливість ефективно підготувати персонал антарктичної станції до тривалої діяльності в умовах Антарктики та створити підґрунтя для фізичного і психологічного здоров'я.

Література

1. Бахмутова, Л. М. (2019). Ізоляція як соціально-психологічна детермінанта професійної діяльності зимівників Українських антарктичних експедицій. *Досягнення сучасної психологічної науки та практики. Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів і молодих вчених з міжнародною участю*, 22–28. Вінниця. <https://r.donnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/103>
2. Бахмутова, Л. М. (2020). Психологічне забезпечення діяльності зимівників українських антарктичних експедицій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(19), 7–15. <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/orep/article/view/137>
3. Бахмутова, Л. М. (2020 а). Психологічні особливості міжособистісної взаємодії зимівників у антарктичних експедиціях. (Дис. Доктора філософії). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ. http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya_bahmutova_1600115344.pdf
4. Бахмутова, Л. М. (2021). Соціометричний аналіз структури міжособистісної взаємодії зимівників в українських антарктичних експедиціях. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22), 7–17. <http://www.orgpsy-journal.in.ua/index.php/orep/article/view/262>
5. Бендлер, Р. & Гриндер, Дж. (1995). *Рефреймінг: орієнтація личности с помощью речевых стратегий*. Перев. с англ. Воронеж: НПО «МОДЭК».
6. Болмэн, Л. Дж. & Дил, Т. Е. (2005). *Рефрейминг организаций. Артистизм, выбор и лидерство*. СПб: Манн, Иванов и Фербер.

7. Эннесли, М. (2016). *Как общаться с трудными людьми. Слышать, понимать, договариваться и справляться с эмоциями*. М.: Альпина Паблишер.
8. Карамушка, Л. М. & Клочко, А. О. (2019). Тренінгова програма «Психологія розвитку інноваційних стилів управління в менеджерів освітніх організацій»: завдання, основні тематичні модулі та інтерактивні техніки. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 4(18), 46–61. <https://doi.org/10.31108/2.2019.4.18.6>
9. Карамушка, Л. М. & Карамушка, Т. В. (2019). Тренінгова програма «Професійна кар'єра та психологічне здоров'я освітнього персоналу». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 4(18), 36–45. <https://doi.org/10.31108/2.2019.4.18.5>
10. Киселева, А. А. (2017). *Управление по ценностям. Практическое руководство по тренингу*. Харьков: Гуманитарный центр.
11. Киселева, А. А. (2017а). *Проблемная коммуникация. Практическое руководство по тренингу*. Харьков: Гуманитарный центр.
12. Киселева, А. А. (2018). *Управление конфликтами. Практическое руководство по тренингу*. Харьков: Гуманитарный центр.
13. Клочко, А. О. (2021). Особливості впровадження тренінгової програми «Психологія розвитку інноваційних стилів управління у менеджерів освітніх організацій». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22), 79–88. <https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22.9>
14. Кокун, О. М., Лозінська, Н. С. & Пішко, І. О. (2020). *Практикум з формування стресостійкості військовослужбовців до раптових змін бойової обстановки: Методичний посібник*. Київ, НДЦ ГП ЗСУ. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722874>
15. Кокун, О. М., Мороз, В. М., Лозінська, Н. С. & Пішко, І. О. (2021). *Психологічна профілактика психотравматизації військовослужбовців Збройних Сил України : метод. посібник*. Київ, НДЦ ГП ЗСУ. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723954>
16. Кокун, О. М. & Нічик О. В. (2007). Психофізіологічна оптимізація діяльності фахівців в особливих та екстремальних умовах. *Актуальні проблеми психології, Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Київ: ІВЦ Держкомстату України, Вип. 6, 183–190.
17. Кокун, О. М. & Нічик, О. В. (2007). Психофізіологічна оптимізація діяльності фахівців в особливих та екстремальних умовах. *Актуальні проблеми психології, Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Київ: ІВЦ Держкомстату України, Вип. 6, 183–190.
18. Коробанова, О. Л. (2020). Соціальна взаємодія та переживання складних соціальних ситуацій в умовах пандемії covid-19. *Проблеми політичної психології. Збірник наукових праць*, 9(23), 72-93 <https://orcid.org/0000-0003-3539-871X>
19. Креденцер, О. В. (2019). Психологічна підготовка персоналу освітніх організацій до розвитку внутрішньоорганізаційного підприємництва. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3(17), 66–76. <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.8>
20. Мірошніченко, О. А. (2015). *Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: Навчально-методичний посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
21. Моїсеєнко, Є. В. & Мірошніченко, О. А. (2013). *Конфлікти та шляхи їх попередження у працюючих в умовах ізолюваної групи*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
22. Моїсеєнко, Є. В., Сухоруков, В. І., Мадяр, С. А., Пишинов, Г. Ю., Маковій, М. І., Таршинов, І. В., Бакуновський, О. М. (2006). *Психофізіологічний супровід антарктичних експедицій: методичні рекомендації*. Київ: ДУ НАНЦ.
23. Нутеберг, Ш. (2019). *Тайм-менеджмент по помидору: Как концентрироваться на одном деле хотя бы 25 минут*. М.: Альпина Паблишер.
24. Филатов, А. Т. (1987). *Аутогенная тренировка*. Киев: «Здоров'я».
25. Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, Ottawa, Ontario, Canada, Vol 36 No 6, 48-55. DOI: <https://doi.org/10.33531/farplss.2019.6.6>
26. Bakhmutova, L. (2020). Peculiarities of interpersonal relationships of Ukrainian Antarctic expeditions participants. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 3(2), 50–55. <https://www.mhgcj.org/index.php/MHGCJ/article/view/96>
27. Kabat-Zinn, J. (2006). *Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness*. Nev York: Hachette Books.
28. Kokun, O., & Bakhmutova, L. (2020). Dynamics of Indicators of Expeditioners' Psychological States During Long Antarctic Stay. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20(1), 5–12. <https://www.ijpsy.com/volumen20/num1/530.html>
29. Kokun, O. & Bakhmytova, L. (2021) The impact of expeditioners' personality traits on their interpersonal interactions during long-term Antarctic expeditions. *Polish Polar Research*, 42 (1), 59–76. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/136512/edition/119489/content>
30. Miroshnychenko, O. Pasichnyk, I., Voznyuk, A., Kubitskyi, S., Roganova, M., Tsvietkova, H., Shorobura, I., & Bloshchynskyi, I. (2020). Study of Ukrainian Polar Explorers' Psychological Readiness for Extreme Environments at the

- Antarctic Station. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences* 8(6), 455–461. DOI: 10.13189/saj.2020.080618
31. Scott, S. J. & Davenport, B. (2016). *Declutter Your Mind: How to Stop Worrying, Relieve Anxiety, and Eliminate Negative Thinking*. Kindle.
32. Silberstein, L. R., Tirsch, D., Leahy, R. L., & McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406–419.

References

1. Bakhmutova, L. M. (2019). Izolyatsiya yak sotsialno-psykholoichna determinanta profesiinoyi diyalnosti zymivnykiv Ukrayinskykh antarktychnykh ekspedytsii [Isolation as a socio-psychological determinant of the Ukrainian Antarctic expeditions members professional activities]. *Dosyagnennya suchasnoyi psykholoichnoyi nauky ta praktyky. Vseukrayinska naukovo-praktychna konferentsiya studentiv, aspirantiv i molodykh vchenykh z mizhnarodnoyu uchastyu*, 22–28. <https://r.donnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/103> [in Ukrainian]
2. Bakhmutova, L. M. (2020). Psykholoichne zabezpechennya diyalnosti zymivnykiv ukrayinskykh antarktychnykh ekspedytsii [Psychological support for the Ukrainian Antarctic expedition members activities]. *Organizatsiina psykholoigiya. Ekonomichna psykholoigiya*, 1(19), 7–15. <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/oep/article/view/137> [in Ukrainian]
3. Bakhmutova, L. M. (2020 a). Psykholoichni osoblyvosti mizhosobystisnoyi vzayemodii zymivnykiv u antarktychnykh ekspedytsiyakh [Psychological features of interpersonal interaction between Antarctic expedition members]. (Dys. Doktora filosofii). Instytut psykhologii imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy, Kyiv. http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertatsiya_bahmutova_1600115344.pdf [in Ukrainian]
4. Bakhmutova, L. M. (2021). Sotsiometrychnyi analiz struktury mizhosobystisnoyi vzayemodii zymivnykiv v ukrayinskykh antarktychnykh ekspedytsiyakh [Sociometric analysis of the structure of interpersonal interaction between Ukrainian Antarctic expedition members]. *Organizatsiina psykholoigiya. Ekonomichna psykholoigiya*, 1(22), 7–17. <http://www.orgpsy-journal.in.ua/index.php/oep/article/view/262> [in Ukrainian]
5. Bendler, R. & Grindler, Dzh. (1995). *Refreiming: orientatsiya lichnosti s pomoschyu rechevykh strategii* [Reframing: personality orientation through speech strategies]. NPO «MODEK». [in Russian]
6. Bolmen, L. Dzh. & Dil, T. E. (2005). *Refreiming organizatsii* [Reframing of organizations]. *Artistizm, vybor i liderstvo*. Mann, Ivanov i Ferber. [in Russian]
7. Ennesli, M. (2016). *Kak obschatsya s trudnymi lyudmi* [How to communicate with difficult people]. *Slyshat, ponimat, dogovarivatsya i spravlyatsya s emotsiyami*. M.: Alpina Publisher. [in Russian]
8. Karamushka, L. M. & Klochko, A. O. (2019). Treningova programa «Psykholoigiya rozvytku innovatsiynykh styliv upravlinnya v menedzheriv osvitykh organizatsii»: zavdannya, osnovni tematychni moduli ta interaktyvni tekhniki [Training program «Psychology of development of innovative management styles used by managers of educational organizations»: tasks, basic thematic modules and interactive techniques]. *Organizatsiina psykholoigiya. Ekonomichna psykholoigiya*, 4(18), 46–61. <https://doi.org/10.31108/2.2019.4.18.6> [in Ukrainian]
9. Karamushka, L. M. & Karamushka, T. V. (2019). Treningova programa «Profesiina karyera ta psykholoichne zdorovya osvithogo personalu» [Training program «Educational staffs career and psychological health»]. *Organizatsiina psykholoigiya. Ekonomichna psykholoigiya*, 4(18), 36–45. <https://doi.org/10.31108/2.2019.4.18.5> [in Ukrainian]
10. Kiseleva, A. A. (2017). *Upravlenie po tsennostyam. Prakticheskoe rukovodstvo po treningu* [Value management. Practical training guide]. Gumanitarnyi tsentr. [in Russian]
11. Kiseleva, A. A. (2017a). *Problemnaya kommunikatsiya. Prakticheskoe rukovodstvo po treningu* [Problem communication. Practical training guide]. KHarkov: Gumanitarnyi tsentr. [in Russian]
12. Kiseleva, A. A. (2018). *Upravlenie konfliktami. Prakticheskoe rukovodstvo po treningu* [Conflict management. Practical training guide]. Gumanitarnyi tsentr. [in Russian]
13. Klochko, A. O. (2021). Osoblyvosti vprovadzhennya treningovoyi programy «Psykholoigiya rozvytku innovatsiynykh styliv upravlinnya u menedzheriv osvitykh organizatsii» [Peculiarities of using the training program «Psychology of development of innovative management styles used by managers of educational organizations»]. *Organizatsiina psykholoigiya. Ekonomichna psykholoigiya*, 1(22), 79–88. <https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22.9> [in Ukrainian]
14. Kokun, O. M., Lozinska, N. S. & Pishko, I. O. (2020). *Praktykum z formuvannya stresostikosti viiskovosluzhbovtiv do raptovykh zmin boiovoyi obstanovky* [Workshop on the formation of servicemen stress resistance to sudden changes in a combat situation]. Kyiv, NDTs GP ZSU. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722874> [in Ukrainian]
15. Kokun, O. M., Moroz, V. M., Lozinska, N. S. & Pishko, I. O. (2021). *Psykholoichna profilaktyka psykotravmatyzatsii viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy* [Psychological prevention of traumatization of the servicemen of the Armed Forces of Ukraine]. NDTs GP ZSU. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723954> [in Ukrainian]
16. Kokun, O. M. & Nichyk O. V. (2007). Psykhofiziologichna optymizatsiya diyalnosti fakhivtsiv v osoblyvykh ta ekstremalnykh umovakh [Psychophysiological optimization of work in special and extreme conditions]. *Aktualni problemy psykhologii, T. V: Psykhofiziologiya. Psykholoigiya pratsi. Eksperymentalna psykholoigiya*. IVTs Derzhkomstatu Ukrainy, 6, 183–190. [in Ukrainian]

17. Korobanova, O. L. (2020). Sotsialna vzayemodzia ta perezhyvannya skladnykh sotsialnykh sytuatsii v umovakh pandemii covid-19 [Social interaction and coping with difficult social situations during the covid-19 pandemic]. *Problemy politychnoyi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats*, 9(23), 72-93 <https://orcid.org/0000-0003-3539-871X> [in Ukrainian]
18. Kredentser, O. V. (2019). Psykholohichna pidgotovka personalu osvitynykh organizatsii do rozvytku vnutrishnoorganizatsiinogo pidpryyemnytstva [Educational organization staffs intrapreneurship development psychological training]. *Organizatsiina psykholohiya. Ekonomichna psykholohiya*, 2-3(17), 66-76. <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.8> [in Ukrainian]
19. Miroshnychenko, O. A. (2015). *Profilaktyka syndromu «profesiinogo vygorannya» u pratsyuyuchykh v ekstremalnykh umovakh: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Preventing burnout among workers in extreme conditions: training manual]. Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka. [in Ukrainian]
20. Moiseenko, Ye. V. & Miroshnychenko, O. A. (2013). *Konflikty ta shlyakhy yikh poperedzhennya u pratsyuyuchykh v umovakh izolovanoyi grupy* [Isolated group conflicts and ways to prevent them]. Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka. [in Ukrainian]
21. Moiseenko, Ye. V., Sukhorukov, V. I., Madyar, S. A., Pyshnov, G. Yu., Makovii, M. I., Tarshynov, I. V., ... Bakunovskiy, O. M. (2006). *Psykhofiziologichnyi suprovid antarktychnykh ekspedytsii: metodychni rekomendatsii* [Psychophysiological support for Antarctic expeditions: methodical recommendations]. DU NANTs. [in Ukrainian]
22. Nuteberg, S.H. (2019). *Taim-menedzhment po pomidoru: Kak kontsentruirovatsya na odnom dele khotya by 25 minut* [Tomato time management: how to concentrate on one thing for at least 25 minutes]. M. Alpina Publisher. [in Russian]
23. Filatov, A. T. (1987). *Autogennaya trenirovka* [Autogenic training]. Zdorov'ya. [in Russian]
24. Bakhmutova, L. (2019). Factors and models of interpersonal interaction of participants in long-term. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, Ottawa, Ontario, Canada, Vol 36 No 6, 48-55. <https://doi.org/10.33531/farplss.2019.6.6>
25. Bakhmutova, L. (2020). Peculiarities of interpersonal relationships of Ukrainian Antarctic expeditions participants. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 3(2), 50-55. <https://www.mhgcj.org/index.php/MHGCJ/article/view/96>
26. Kabat-Zinn, J. (2006). *Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness*. Nev York: Hachette Books.
27. Kokun, O., & Bakhmutova, L. (2020). Dynamics of Indicators of Expeditioners' Psychological States During Long Antarctic Stay. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20(1), 5-12. <https://www.ijpsy.com/volumen20/num1/530.html>
28. Kokun, O. & Bakhmytova, L. (2021) The impact of expeditioners' personality traits on their interpersonal interactions during long-term Antarctic expeditions. *Polish Polar Research*, 42 (1), 59-76. <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/136512/edition/119489/content>
29. Miroshnychenko, O. Pasichnyk, I., Voznyuk, A., Kubitskyi, S., Roganova, M., Tsvietkova, H., Shorobura, I., & Bloshchynskyi, I. (2020). Study of Ukrainian Polar Explorers' Psychological Readiness for Extreme Environments at the Antarctic Station. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences* 8(6), 455-461. DOI: 10.13189/saj.2020.080618
30. Scott, S. J. & Davenport, B. (2016). *Declutter Your Mind: How to Stop Worrying, Relieve Anxiety, and Eliminate Negative Thinking*. Kindle.
31. Silberstein, L. R., Tirsch, D., Leahy, R. L., & McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406-419.

Відомості про автора

Бахмутова Лариса Миколаївна, доктор філософії у галузі психології, науковий співробітник Державної установи Національний антарктичний науковий центр Міністерства освіти і науки України, Київ, Україна.

Bakhmutova, Larysa Mykolaivna, PhD, research associate of the National Antarctic Scientific Center of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: bakhml@meta.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-236X>

Отримано 1 квітня 2021 р.
Рецензовано 17 травня 2021 р.
Прийнято 22 травня 2021 р.

Вознюк Алла

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ У КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ

Вознюк Алла. *Особливості прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти залежно від рівня професійного стресу.*

Вступ. Управлінська діяльність зумовлює виникнення у керівників закладів освіти значної кількості стресових ситуацій, що негативно позначається на ефективності виконання функціональних обов'язків та їх самопочутті. Виникає потреба у розвитку адаптивних копінг-стратегій у керівників закладів освіти, які б сприяли зниженню рівня професійного стресу.

Мета дослідження. Дослідити особливості прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти залежно від рівня професійного стресу.

Результати дослідження. Встановлено наявність зв'язку між рівнями професійного стресу та рівнями прояву домінуючих копінг-стратегій у керівників закладів освіти.

Висновки. Встановлено, що підвищення рівня професійного стресу у керівників закладів освіти негативно позначається на використанні адаптивних копінг-стратегій.

Ключові слова: професійний стрес, копінг-стратегії, керівники закладів освіти, заклади освіти.

Vozniuk, Alla. *Manifestations of the coping strategies used by heads of educational institutions in relation to the levels of work stress.*

Introduction. Managerial activity is associated with a great number of stressful situations faced by heads of educational institutions, which negatively affects their work performance and well-being. There is a need to develop adaptive coping strategies used by heads of educational institutions that would help reduce their work stress.

Aim. To investigate the manifestations of coping strategies used by heads of educational institutions in relation to the levels of work stress.

Results. There are relationships between the levels of work stress experienced by heads of educational institutions and the manifestations of their dominant coping strategies.

Conclusions. It was determined that the increase in work stress faced by heads of educational institutions had a negative impact on their adaptive coping strategies.

Key words: work stress, coping strategies, heads of educational institutions, educational institutions

Вознюк Алла. *Особенности проявления копинг-стратегий у руководителей учебных заведений в зависимости от уровня профессионального стресса.*

Введение. Управленческая деятельность обуславливает возникновение у руководителей учебных заведений значительного количества стрессовых ситуаций, что негативно сказывается на эффективности выполнения функциональных обязанностей и их самочувствии. Возникает потребность в развитии адаптивных копинг-стратегий у руководителей учебных заведений, способствующих снижению уровня профессионального стресса.

Цель исследования. Исследовать особенности проявления копинг-стратегий у руководителей учебных заведений в зависимости от уровня профессионального стресса.

Результаты исследования. Установлено наличие связи между уровнями профессионального стресса и уровнями проявления доминирующих копинг-стратегий у руководителей учебных заведений.

Выводы. Определено, что повышение уровня профессионального стресса у руководителей учебных заведений негативно влияет на использование адаптивных копинг-стратегий.

Ключевые слова: профессиональный стресс, копинг-стратегии, руководители учебных заведений, учебные заведения.

Вступ. Динамічні зміни, які спостерігаються в українському суспільстві, значною мірою стосуються і освітньої галузі. Важливою складовою управлінської діяльності керівників закладів освіти є підвищення якості надання освітніх послуг через запровадження інноваційних підходів та створення безпечного освітнього середовища. Це зумовлює появу у керівників закладів освіти значної кількості стресових ситуацій в управлінській діяльності, які сприяють виникненню професійних стресів, що негативно позначається на ефективності виконання функціональних обов'язків та їх самопочутті. Зважаючи на це, виникає потреба у розвитку адаптивних копінг-стратегій у керівників закладів освіти, які б сприяли зниженню рівня професійного стресу та відображали готовність як до розвитку закладу освіти в цілому, так і до конструктивної співпраці з педагогічними працівниками.

Аналіз літератури показує, що проблема стресу була предметом спеціальних досліджень (Брайт & Джонс, 2003; Гренберг, 2002; Дубравська, 2001; Савчин & Василенко, 2005; Сельє, 1999; Фонтана, 2005 та ін.).

Питання професійного стресу керівників закладів освіти було предметом дослідження таких вчених як: Леонова, 2003; Лосієвська & Байдик, 2011; Паньковець, 2004 та ін.

Слід зазначити, що успішність управлінської діяльності керівників закладів освіти певним чином залежить від зниження рівня професійного стресу та вдало визначеної копінг-стратегії у стресових ситуаціях.

У наявних сьогодні розробках розкрито такі аспекти цієї проблеми: формування толерантності до професійного стресу у керівників закладів середньої освіти (Брюховецька, 2019); вивчення впливу копінг-стратегій на структурні компоненти психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій (Карамушка, 2020); дослідження зв'язку копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти з чинниками мікрорівня (Снігур, 2019); дослідження сутності, підходів до класифікації, значення копінг-стратегій для психологічного здоров'я особистості та організації, а також зв'язок копінг-стратегії керівників закладів загальної середньої освіти із задоволеністю роботою та організацією (Карамушка & Снігур, 2020). Однак у вітчизняній психології залишається недослідженим питання щодо дослідження особливостей прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти у стресових ситуаціях.

Мета дослідження. Дослідити особливості прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти залежно від рівня професійного стресу.

Завдання дослідження.

1. Визначити особливості та рівні прояву професійного стресу у керівників закладів освіти.
2. Дослідити особливості прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти у стресових ситуаціях.
3. Встановити зв'язок між рівнями професійного стресу та рівнями прояву домінуючих копінг-стратегій у керівників закладів освіти.

Методи та організація дослідження. Для визначення рівня прояву професійного стресу у керівників закладів освіти було використано методiku Д. Фонтана «Шкала професійного стресу» (Фонтана, 2005), за допомогою якої визначено сумарний показник рівня стресу. Нами було визначено три рівні професійного стресу: низький, помірний, високий. Низький рівень (0–15 балів) характеризується тим, що професійний стрес не є проблемою в управлінській діяльності керівників закладів освіти, яка відображає готовність як до запровадження інноваційних підходів щодо розвитку закладу освіти в цілому, так і до конструктивної співпраці з педагогічними працівниками; помірний рівень (16–30 балів) спостерігається у керівників закладів освіти, які більшість часу здійснюють управлінську діяльність, що призводить до зниження ефективності діяльності та негативного впливу на організм особистості, тому необхідно знижувати рівень стресу та вміти визначати пріоритетні напрями діяльності; високий рівень (31–60 балів) визначає стрес як проблему, що в процесі управлінської діяльності керівників закладів освіти призводить до постійного негативного результату, професійного виснаження і потребує корекційних дій: чим довше продовжувати працювати з таким рівнем професійного стресу, тим важче буде коригувати вироблений стиль діяльності, тому необхідний ретельний аналіз управлінської діяльності, розвивати вміння делегувати повноваження та формувати управлінську команду професіоналів.

Для дослідження особливостей прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти у стресових ситуаціях було застосовано методiku «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман [та ін.], адаптований варіант Т. А. Крюкової) (Фетискин & Козлов & Мануйлов, 2002). Ця методика спрямована на визначення поведінкових стратегій, стилю поведінки у стресових ситуаціях: стиль, орієнтований на вирішення завдань, проблем (проблемно-орієнтований стиль поведінки); емоційно-орієнтований стиль поведінки (емоційні реакції); копінг, орієнтований на уникання. А також встановлюється рівень соціального відволікання (пошук та використання соціальної підтримки, зниження рівня стресу та вирішення проблем за допомогою інших людей) і відволікання (активне виключення зі свідомості проблеми, очікування більш сприятливих умов для вирішення ситуації).

Математична обробка даних і оцінка їх надійності проводилася за допомогою статистичних та інтерпретаційних методів. Статистична обробка даних і презентація результатів здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакету статистичної програми SPSS версія 13.0.

Вибірка дослідження. Дослідження проводилося протягом 2020-2021 років на курсах підвищення кваліфікації в комунальному закладі Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. У дослідженні взяли участь 86 керівників закладів освіти.

Результати дослідження та їх обговорення. Звернення до праць багатьох дослідників (Брайт & Джонс 2003; Вознюк, 2007; Гренберг, 2002; Дубравська, 2001; Леонова, 2003; Паньковець, 2004; Савчин & Василенко, 2005; Сельє, 1999; Фонтана, 2005) з проблем вивчення стресу дає підставу стверджувати, що існує неоднозначне трактування поняття стресу. На основі аналізу психологічної літератури нами

було виокремлено чотири основні підходи щодо трактування змісту поняття «стрес»: стан напруженості, реакція організму, відповідь на подразнення, форма переживання організму.

На основі аналізу наукової літератури та теоретичного дослідження проблеми ми будемо дотримуватися першого підходу, а саме: за основу нашого дослідження було взято визначення, де стрес розуміється як психічний, фізіологічний, емоційний стан напруженості організму, який виникає у відповідь на певний подразник (стресор) в оточуючому середовищі.

Основними передумовами виникнення стресу можуть виступати тривожність, дезадаптація та виснаження організму людини.

Стрес може мати як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних наслідків стресу необхідно віднести активізацію захисних механізмів організму та адаптацію до певних видів стресорів, котрі при повторній дії вже не призводять до появи стресу. Зміна фізичного та психічного здоров'я людини відображає негативні наслідки стресу.

У залежності від стресового фактору можна виділити дві основні групи стресу. Відповідно умов виникнення стреси поділяються на фізіологічні та психологічні. За тривалістю розрізняють короточасний та тривалий стрес. За специфікою діяльності виділяють професійний та навчальний стрес.

Професійний стрес – це специфічна форма порушення фізіологічної та психічної діяльності, яка виникає у відповідь на негативний вплив управлінсько-професійної ситуації.

Для дослідження рівня професійного стресу у керівників закладів освіти проводилося опитування за методикою Д. Фонтана «Шкала професійного стресу» (Фонтана, 2005). Аналіз результатів, отриманих у ході проведеного дослідження (рис. 1), дає підставу констатувати таке: у половини опитаних керівників закладів освіти (56,98%) переважає помірний рівень професійного стресу, який призводить до зниження ефективності управлінської діяльності та негативного впливу на організм особистості; приблизно у четвертій частини респондентів переважає низький (22,10%) та високий (20,92%) рівні професійного стресу. Як видно з рис. 1, високий та низький рівні професійного стресу у керівників закладів освіти розподілились майже порівну: одна частина керівників здатна визначати пріоритетні напрями управлінської діяльності, підбираючи для цього команду професіоналів та встановлюючи для них чіткі терміни виконання, у той час як інша частина керівників переважно одноосібно здійснює управлінську діяльність закладу освіти і не готова делегувати повноваження підлеглим.

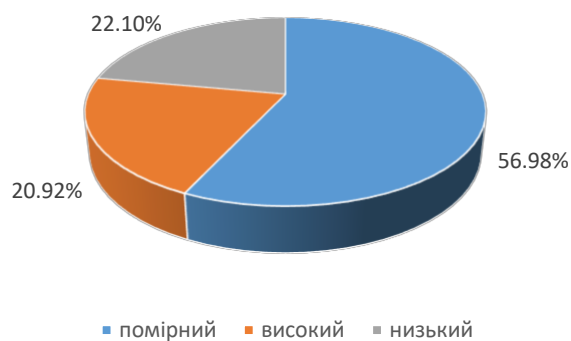


Рис. 1. Рівні професійного стресу у керівників закладів освіти

Для дослідження особливостей прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти у стресових ситуаціях проводилося опитування за методикою «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман та ін., адаптований варіант Т. А. Крюкової) (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов (2002), яка спрямована на визначення поведінкових стратегій, стилю поведінки у стресових ситуаціях.

Аналіз результатів, отриманих у ході проведеного дослідження (рис. 2), дає підставу констатувати, що у 44,19% опитаних керівників закладів освіти у стресових ситуаціях проявляється проблемно-орієнтований стиль (стиль, орієнтований на вирішення завдань). Приблизно четверта частина опитаних керівників закладів освіти (24,42%) у стресових ситуаціях віддає перевагу соціальному відволіканню (пошуку та використанню соціальної підтримки, вирішенню проблеми за допомогою інших людей). Необхідно зазначити, що лише у незначній кількості опитаних керівників закладів освіти у стресових ситуаціях проявляється стиль, орієнтований на уникнення (12,79%), емоційно-орієнтований стиль поведінки (прояв емоційних реакцій) (10,47%) та відволікання (активне виключення зі свідомості проблеми, очікування більш сприятливих умов для вирішення ситуації) (8,13%).

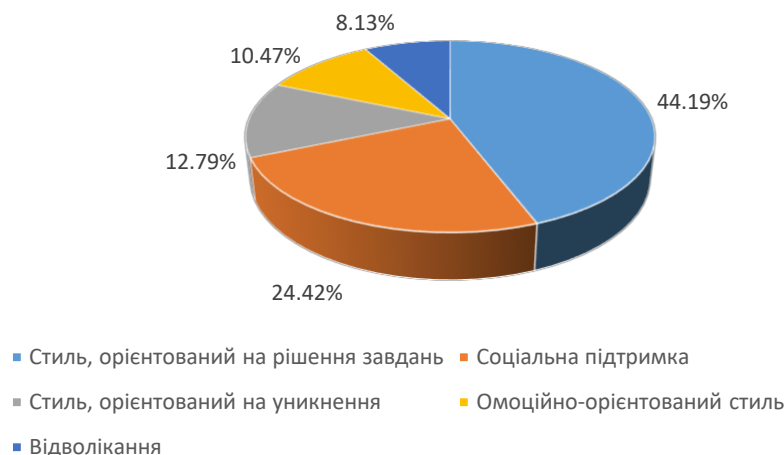


Рис. 2. Стилі прояву копінг-стратегій у керівників закладів освіти у стресових ситуаціях

На другому етапі дослідження встановлювалися особливості прояву копінг-стратегій керівниками закладів освіти залежно від рівня професійного стресу. Необхідно зазначити, що виявлено наявність статистичного значущого зв'язку ($p \leq 0,05$) між рівнями професійного стресу та рівнями прояву домінуючих копінг-стратегій у керівників закладів освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Відмінності у виборі копінг-стратегії керівниками закладів освіти залежно від рівнів професійного стресу

Рівень професійного стресу	Копінг-стратегії				
	Стиль, орієнтований на вирішення завдань	Емоційно-орієнтований стиль поведінки	Стиль, орієнтований на уникнення	Відволікання	Соціальна підтримка
Низький	52,33	3,49	6,96	5,82	31,40
Помірний	47,68	8,14	10,47	6,96	26,75
Високий	32,56	30,21	13,96	13,96	9,31

Так, в опитаних керівників закладів освіти із низьким рівнем професійного стресу копінг-стратегії розмістилися в такому порядку: домінуючим є проблемно-орієнтований стиль (стиль, орієнтований на вирішення завдань) (52,33%), приблизно у третини опитаних керівників закладів освіти (31,40%) переважає рівень соціального відволікання (пошук та використання соціальної підтримки, вирішення проблеми за допомогою інших людей), потім – стиль, орієнтований на уникнення (6,96%), відволікання (активне виключення зі свідомості проблеми, очікування більш сприятливих умов для вирішення ситуації) (5,82%), емоційно-орієнтований стиль поведінки (прояв емоційних реакцій) (3,49%).

За результатами дослідження було встановлено, що в опитаних керівників закладів освіти із помірним рівнем професійного стресу серед копінг-стратегій превалював проблемно-орієнтований стиль (стиль, орієнтований на вирішення завдань) (47,68%), другим за частотою використання був стиль, орієнтований на вступ у соціальний контакт та пошук соціальної підтримки (26,75%), за ним – стиль, орієнтований на уникнення (10,47%), далі – емоційно-орієнтований стиль поведінки (прояв емоційних реакцій) (8,14%), відволікання (активне виключення зі свідомості проблеми, очікування більш сприятливих умов для вирішення ситуації) (6,96%).

У респондентів із високим рівнем професійного стресу копінг-стратегії розмістилися так: приблизно у третини опитаних керівників закладів освіти у стресових ситуаціях проявляється проблемно-орієнтований стиль (стиль, орієнтований на вирішення завдань) (32,56%) та емоційно-орієнтований стиль поведінки (прояв емоційних реакцій) (30,21%). Дещо менше керівників закладів освіти у стресових ситуаціях обирають стиль, орієнтований на уникнення або відволікання (активне виключення зі свідомості проблеми, очікування більш сприятливих умов для вирішення ситуації) (по 13,96%), і лише 9,31% опитаних керівників закладів освіти у стресових ситуаціях звертаються до пошуку та використання соціальної підтримки, вирішення проблеми за допомогою інших людей.

Отже, порівняльний аналіз між рівнями професійного стресу та рівнем прояву домінуючих копінг-стратегій у керівників закладів освіти показав:

– проблемно-орієнтований стиль залишався домінуючою стратегією незалежно від рівня прояву професійного стресу у керівників закладів освіти, однак зі зростанням стресу рівень застосування проблемно-орієнтованого стилю знизився (від 52,33% до 32,56%);

– підвищення рівня професійного стресу призвело до зростання рівня емоційно-орієнтованого стилю поведінки (від 3,49% до 30,21%), стилю, орієнтованого на уникнення (від 6,96% до 13,96%), та відволікання (від 5,82% до 13,96%);

– підвищення рівня професійного стресу вплинуло на зниження рівня соціального відволікання (пошук та використання соціальної підтримки, вирішення проблеми за допомогою інших людей) (від 31,40% до 9,31%).

Висновки.

1. У процесі дослідження рівня професійного стресу у керівників закладів освіти встановлено, що у половини опитаних переважає помірний рівень професійного стресу, який призводить до зниження ефективності управлінської діяльності та негативного впливу на організм особистості. Високий та низький рівні професійного стресу у керівників закладів освіти розподілились майже порівну: одна частина керівників здатна визначати пріоритетні напрями управлінської діяльності, підбираючи для цього команду професіоналів та встановлюючи для них чіткі терміни виконання, у той час як інша частина керівників переважно одноосібно здійснює управлінську діяльність закладу освіти і не готова делегувати повноваження підлеглим.

2. У ході проведеного дослідження визначено, що у 44,19% опитаних керівників у стресових ситуаціях проявляється стиль, орієнтований на вирішення завдань. Приблизно четверта частина опитаних керівників (24,42%) у стресових ситуаціях віддає перевагу пошуку та використанню соціальної підтримки, вирішенню проблеми за допомогою інших людей. Лише у незначній кількості опитаних керівників у стресових ситуаціях проявляється стиль, орієнтований на уникнення (12,79%), емоційно-орієнтований стиль поведінки (10,47%) та відволікання (8,13%).

3. Встановлено наявність зв'язку між рівнями професійного стресу та рівнями прояву домінуючих копінг-стратегій у керівників закладів освіти. Отримані дані дають змогу припустити, що підвищення рівня професійного стресу у керівників закладів освіти негативно впливає на використання адаптивних стратегій – проблемно-орієнтованого стилю (стилю, орієнтованого на вирішення завдань) та соціального відволікання (пошук та використання соціальної підтримки, вирішення проблеми за допомогою інших людей), водночас збільшуючи застосування емоційно-орієнтованого стилю та підвищуючи рівень неадекватного уникнення та відволікання.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці тренінгової програми щодо розвитку адаптивних копінг-стратегій у керівників закладів освіти, які б сприяли зниженню рівня професійного стресу та відображали готовність як до розвитку закладу освіти в цілому, так і до конструктивної співпраці з педагогічними працівниками.

Література

1. Брайт, Д., Джонс, Ф. (2003). *Стресс. Теории, исследования, мифы*. Пройм-ЕВРОЗНАК.
2. Брюховецька, О.В. (2019). Формування толерантності до професійного стресу у керівників закладів середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти*. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 9, 10–24.
3. Вознюк, А.В. (2007). Особливості професійного стресу менеджерів освітніх організацій. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. Психологія. ХНПУ, 23, 52–60.
4. Гренберг, Дж. (2002). *Управление стрессом*. Питер.
5. Дубравська, Д. М. (2001). Стрес та причини його прояву. *Основи психології*. Світ. 134–144.
6. Карамушка, Л. М. (2020). Вплив копінг-стратегій на структурні компоненти психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології*, 1(57), 12–21.
7. Карамушка, Л. М., Снігур, Ю. С. (2020). Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2020. Том I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 55, 23–30.
8. Карамушка Л., Снігур Ю. (2020). Копінг-стратегії керівників закладів загальної середньої освіти: зв'язок із задоволеністю роботою та організацією. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(19), 44–53.
9. Леонова, А.Л. (2003). Проблема професійного стресу менеджерів освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Міленіум, 131–140.
10. Лосієвська, О. Г., Байдик, В. В. (2011). Теоретичні аспекти вивчення проблеми стресу в управлінській діяльності в закладах освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2(26), 90–97.
11. Паньковець, В.Л. (2004). Психологічний аналіз професійного стресу в освітніх організаціях. *Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти*. Міленіум, 18–39.
12. Савчин, М.В., Василенко, Л.П. (2005). *Психологія стресу*. Академвидав.

13. Селье, Г. (1999). *Стресс без дистресса*. Прогресс.
14. Снігур, Ю. С. (2019). Зв'язок копінг-стратегій керівників закладів загальної середньої освіти з чинниками мікрорівня. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2–3(17), 114–121.
15. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. (2002). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Изд-во Института психотерапии.
16. Фонтана, Д. М. (2005). Как справиться со стрессом. Пресс.

References

1. Brait, D., Dzhons, F. (2003). *Stress. Teorii, issledovania, mify* [Stress. Theories, research, myths.]. Praim-EVROZNAK. [in Russian]
2. Bryukhovetska, O. V. (2019). Formuvannya tolerantnosti do profesiinogo stresu u kerivnykiv zakladiv serednoi osvity [Development of comprehensive school principals' tolerance to occupational stress]. *Visnyk pislyadyplomnoi osvity. Seria: Sotsialni ta povedinkovi nauky*, 9, 10–24. [in Ukrainian]
3. Voznyuk, A. V. (2007). Osoblyvosti profesiinogo stresu menedzheriv osvitnikh organizatsii [Features of occupational stress among managers of educational organizations]. *Visnyk KhNPU im. G.S. Skovorody. Psykhologia*. KhNPU, 23, 52–60. [in Ukrainian]
4. Grenberg, Dzh. (2002). *Upravlenie stressom* [Stress management]. Piter. [in Russian]
5. Dubravska, D. M. (2001). Stres ta prychny yogo proyavu [Stress and its causes]. *Osnovy psykhologii*. Svit. 134–144. [in Ukrainian]
6. Karamushka, L. M. (2020). Vplyv koping-strategii na strukturni komponenty psykhologichnogo zdorovya personalu osvitnikh organizatsii [The impact of coping strategies on the components of psychological health of the staff of educational organizations]. *Aktualni problemy psykhologii*, 1(57), 12–21. [in Ukrainian]
7. Karamushka, L. M., & Snigur, Yu. S. (2020). Koping-strategii: sutnist, pidkhody do klasyfikatsii, znachennya dlya psykhologichnogo zdorovya osobystosti ta organizatsii [Coping strategies: essence, approaches to classification, impact on the psychological health of the individual and organization]. *Aktualni problemy psykhologii: zb. nauk. prats In-tu psykhologii imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrainy*. 2020. Tom I: Organizatsiina psykhologia. Ekonomichna psykhologia. Sotsialna psykhologia. 55, 23–30. [in Ukrainian]
8. Karamushka L., & Snigur Yu. (2020). Koping-strategii kerivnykiv zakladiv zagalnoi serednoi osvity: zvyazok iz zadovolenistyu robotoyu ta organizatsieyu [Comprehensive school principals' coping strategies: relationship with job satisfaction and organization]. *Organizatsiina psykhologia. Ekonomichna psykhologia*, 1(19), 44–53. [in Ukrainian]
9. Leonova, A. L. (2003). Problema profesiinogo stresu menedzheriv osvitnikh organizatsii [The problem of occupational stress among managers of educational organizations]. *Aktualni problemy psykhologii. Tom 1: Sotsialna psykhologia. Psykhologia upravlinnya. Organizatsiina psykhologia: Zb. nauk. prats Instytutu psykhologii im. G.S. Kostyuka APN Ukrainy*, 131–140. [in Ukrainian]
10. Losiyevska, O. G., & Baidyk, V. V. (2011). Teoretychni aspekty vyvchennya problemy stresu v upravlinskii diialnosti v zakladakh osvity [Theoretical aspects of studying the problem of stress in management of educational institutions.]. *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii: zb. nauk. prats Skhidnoukrainskogo natsionalnogo universytetu imeni Volodymyra Dalya. Vyd-vo SNU im. V. Dalya*, 2(26), 90–97. [in Ukrainian]
11. Pankovets, V. L. (2004). Psykhologichniy analiz profesiinogo stresu v osvitnikh organizatsiakh [Psychological analysis of occupational stress in educational organizations]. In L. Karamushka & S. Maksymenko (Eds.), *Syndrom «profesiinogo vygorannya» ta profesiina karyera pratsivnykiv osvitnikh organizatsii: genderni aspekty* (pp. 18–39). Milenium. [in Ukrainian]
12. Savchyn, M. V., & Vasylenko, L. P. (2005). *Psykhologia stresu* [Psychology of stress]. Akadamvydav. [in Ukrainian]
13. Sele, G. (1999). *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Progress, [in Russian]
14. Snigur, Yu. S. (2019). Zvyazok koping-strategii kerivnykiv zakladiv zagalnoi serednoi osvity z chynnykamy mikrorivnya [Relationship between the comprehensive school principals' coping strategies and micro-level factors]. *Organizatsiina psykhologia. Ekonomichna psykhologia*. 2–3(17), 114–121. [in Ukrainian]
15. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitia lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological assessment of personality and small group development]. Izd-vo Instituta psikhoterapii. [in Russian]
16. Fontana, D. M. (2005). *Kak spravitsya so stressom* [How to cope with stress]. Press. [in Russian]

Відомості про автора

Вознюк Алла Вікторівна, доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології омунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Суми, Україна.

Vozniuk, Alla Viktorivna, Dr., Professor, Head, Department of psychology, Sumy Regional Institute of Post-Graduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine.

E-mail: allavoznuk@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4112-8612>

Отримано 9 серпня 2021 р.
Рецензовано 6 вересня 2021 р.
Прийнято 13 вересня 2021 р.

DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.3>

УДК 159.9

Olena Gorova

REFLECTION OF PROFESSIONAL ABILITIES AS RESOURCES OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF MODERN CIVIL SERVANTS

Gorova, Olena. Reflection of professional abilities as resources of personality development of modern civil servants.

Introduction. The problem of maintaining the mental health of the individual in the process of building a successful career is often studied by scientists in the context of the ability to strategic life management. Personal self-management involves the formation of an image of the world in which a person lives and oneself as part of this world, which is not possible without a developed reflection of their resources.

Aim: to determine the reflection of professional abilities as resources of personality development of modern civil servants.

Results. Based on the results of the analysis of the social component of reflection, it can be concluded that there is sufficient differentiation of the circle of reference persons, which includes well-known statesmen. This means that management is an important part of their lives and self-realization.

Conclusion. An empirical study of the features of reflection on the professional abilities of public sector civil servants has been carried out. Peculiarities of activity and social component of reflection of professional abilities of civil servants are described. According to the results of the analysis of social reflection for most of the respondents, an effective management strategy is associated with their compliance with ethical norms.

Key words: personal reflection, professional abilities, mental health, personality development.

Горова Олена. Рефлексія професійних здібностей як ресурсів розвитку особистості сучасних управлінців.

Вступ. Проблема збереження психічного здоров'я особистості у процесі побудови успішної кар'єри часто вивчається вченими в контексті здібностей до стратегічного управління життям. Особисте самоврядування передбачає формування образу світу, у якому живе людина, і як частини цього світу, що неможливо без розвинутого відображення його ресурсів.

Мета: визначити відображення професійних здібностей як ресурсів розвитку особистості сучасних державних службовців - менеджерів.

Отримані результати. За результатами аналізу соціальної складової рефлексії можна дійти невтішного висновку про достатню диференціацію кола референтних осіб, куди входять відомі державні діячі. Це означає, що менеджмент - важлива частина їхнього життя та самореалізації.

Висновки. Проведено емпіричне дослідження особливостей рефлексії професійних здібностей управлінців державного сектору. Описано особливості діяльності та соціальну складову відображення професійних здібностей державних службовців - менеджерів. Відповідно до результатів аналізу соціальної рефлексії, у більшості респондентів ефективна стратегія управління пов'язана з дотриманням ними етичних норм.

Ключові слова: особистісна рефлексія, професійні здібності, психічне здоров'я, розвиток особистості.

Горова Елена. Рефлексия профессиональных способностей как ресурсов развития личности современных руководителей.

Введение. Проблема сохранения психического здоровья личности в процессе построения успешной карьеры часто изучается учеными в контексте способности к стратегическому управлению жизнью. Личное самоуправление предполагает формирование образа мира, в котором живет человек, и себя как части этого мира, что невозможно без развитого отражения их ресурсов.

Цель: определить отражение профессиональных способностей как ресурсов развития личности современных государственных служащих.

Результаты. По результатам анализа социальной составляющей рефлексии можно сделать вывод о достаточной дифференциации круга референтных лиц, в который входят известные государственные деятели. Это означает, что менеджмент - важная часть их жизни и самореализации.

Заключение. Проведено эмпирическое исследование особенностей рефлексии профессиональных способностей государственных служащих государственного сектора. Описаны особенности деятельности и социальная составляющая отражения профессиональных способностей государственных служащих. Согласно результатам анализа социальной рефлексии, для большинства респондентов эффективная стратегия управления связана с соблюдением ими этических норм.

Ключевые слова: личностная рефлексия, профессиональные способности, психическое здоровье, развитие личности.

Introduction. The problem of maintaining the mental health of the individual in the process of building a successful career is often studied by scientists in the context of the ability to strategic life management. Personal self-management involves the formation of an image of the world in which a person lives and oneself as part of this world, which is not possible without a developed reflection of their resources.

The high level of the latter creates preconditions for self-knowledge and self-development. The focus is «I» as «integrated into the form of an instance of the individual's feedback to oneself, the product of human reflection of oneself, one's essence» (Tatenko, 2005, p.33). Therefore, there is a need to analyze self-knowledge and search for internal resources for personal development methods.

We understood the personal and professional development resources as the professional abilities of modern specialists in our study. In understanding professional abilities, we rely on the K. K. Plato's definition of the abilities; defines them as personality traits in their compliance or non-compliance with any activity for which they are potential, but may become relevant as systemic qualities of this activity (Platobov, 1972).

Analysed the World Health Organization definition, it becomes clear that by interpreting the mental health concept of the individual, the emphasis is on the achievement of a certain maximum possible level of human development. After all, «mental health is not just the absence of mental disorders, but a state of well-being in which everyone can realize their potential, cope with life stresses, work productively and productively, and contribute to the life of their community» (Vsesvitnya orhanizatsiya okhorony zdorovya). In this positive sense, mental health is the basis of the life and professional success of an individual, which provides a certain level of development of personal reflection for a meaningful view of yourself and your life. It is with the advent of reflection that the attitude to life arises when every action of a person reflects his level of freedom (Rubynshteyn, 2003).

According to many authors, reflection is one of the ways of self-development of personality. We studied several studies in the context of person professional formation (J. P. Virna, E. I. Isayev, S. G. Kosaretsky, V. I. Slobodchikov); in the context of psychological work with the individual (O. B. Starovaitenko) (Virna, 2006, p. 12). According to Maksymenko S. D., the reflexive understanding of oneself and one's place in the world allows a person to determine the direction of one's life and the potential of one's development (Maksymenko, 2006).

In the concept of the lifeworld, developed by Titarenko T. M., with the help of reflection, a vital part of a person's personality is formed - one's representation from the side of inner, essential self-presentation. Accordingly, such a core of personality integrates all mental life, all aspects of human individuality, where all the potential of personal growth is concentrated (Tytarenko, 2003).

Ideas about the role of cognition and self-knowledge in personal development and the preservation of one's mental well-being have deep philosophical principles that reflect the historical development of this problem.

In particular, in the works of the Ukrainian scholar G. Skovoroda, the idea is held that a person is internally prosperous and mentally healthy if one knows oneself. By the philosopher, the process of cognition is defined in terms of «rise», which in any case should not be confused with «accumulation»: «why wish for everything to be re-recognized? An insatiable fun to walk in Solomon's gardens and houses, and not to look out for everything» (Skovoroda, 1994, p.31). «That is not the highest wisdom to know the whole world. Who can afford it? ... After looking at all the planets... you will be poor and ignorant» (Skovoroda, 1994, p.129). Using modern terminology, we can assume that G. Skovoroda is inclined to believe that a person should have specific competencies related to its nature and realize, reflect these competencies as potential opportunities for personal and professional development. A person competent in something will most likely be wise, capable of good deeds, will be positive in communication with other people (Skovoroda, 1994, p. 232).

Immanuel Kant defended the human ability to set life goals and have internal resources to achieve them. In his opinion, the ultimate goal of human development is its ability to consciously set goals. The author identifies a «culture of skills», the purpose of which is to develop the means to achieve goals. The philosopher has a research goal - to study human as a citizen of the world. Kant describes this way of thinking, according to which a person considers him/herself and behaves not only as «I» but also as a citizen of the world. The philosopher focus is the human attitude to other people, which is an indicator of his/her development and, using the modern term, an indicator of mental health (Guberskyi, 2009).

Domestic psychologist Ananiev B. considered human evolution as a single process determined by the historical conditions of human life in society. He paid particular attention to socio-cultural factors in the formation of human personality (Ananiev, 1980). «Human life as a history of the individual in a particular historical epoch and as a history of the development of his/her activities in society is made up of many systems of social relations... Undoubtedly, a person becomes what life makes him/her in specific circumstances in the formation of which he himself/she herself participated» (Ananiev, 1980, p. 134). Views of B. Ananiev on

human nature are reflected in acmeology - the science of human achievement of the peaks of their development, personal and professional maturity, their «acme».

Our contemporary Starovoitenko O.B. notes that in the conditions of different sciences convergence, one of the interdisciplinary tasks is the study of personality in its simultaneous belonging to many cultures and many cultural epochs. She writes about the need to create a new scientific direction - the cultural psychology of the individual. Some research strategies being within the competence of the individual's cultural psychology, in our opinion, are directly related to the problems of personal reflection (Starovoytenko, 2007). This is «the revelation of the «I» of the individual in terms of its cultural conditioning and the ability to be a subject of cultural creativity, cultural dialogue and reflection of his/her life - in – culture» (Starovoytenko, 2003, p. 235).

Extremely bright ideas of the development of personality reflexivity as a necessary prerequisite for psychological well-being sound in the works of *Alfred Adler*. According to the author of the individual theory of personality, a human is a social being. Adler believed that each person has a «social interest» (*Gemeinschaftsgefühl*), which means «social feeling», «sense of community», «sense of solidarity», a sense of identity with humanity and resemblance to each member of the human race. In our opinion, one of the prerequisites for the emergence of «social interest» is a fairly high level of personal reflection and the appropriate level of development of human abilities (Rayhorodskyyi, 2002).

The author of the epigenetic concept of personality development *Eric Erickson* believed that human life includes several stages, each of which expands the social horizons and radius of social interaction. He notes that a sense of competence should be formed during the school years. Studying different cultures, the author noticed that children are taught differently in each culture but as a result, they should develop the ability of interpersonal competence - the belief that in search of important individual and social goals a person can have a positive impact on society. Under adverse conditions, on the contrary, a feeling of inferiority or incompetence is formed. For example, incompetence may develop if a child understands that his or her race, nation, religion, or socioeconomic status, rather than the level of knowledge, determines personal significance. Thus, from the standpoint of the epigenetic theory of human development, the formation of a sense of competence is seen as a vital prerequisite for effective human functioning in the modern world (Erikson, 2000).

A high level of formation of abilities and awareness of them as resources for their development and usefulness for others, allows an individual to experience a sense of unity with other people and, accordingly, feel protected. According to *Erich Fromm*, it is the feeling of connection with other people and inner freedom that is one of the conditions for the formation of a socially productive type of character, which is considered by the author as the ideal state of a person. The author believes that a productive type of character is formed through positive thinking, which is expressed in care, responsibility, respect and, most importantly, knowledge (Rayhorodskyyi, 2005).

The connection between the development of personality and the level of development of reflection in professional activity is studied in the works of V. V. Rybalka, V. V. Sinyavsky, N.A. Temchenko (Sinyavskyy, 2005). According to V. V. Rybalka, personal awareness of their internal resources allows them to effectively perform professional duties in critical professional situations (Rybalka, 2005).

The presented review convinces that psychological science has significant achievements in terms of theoretical and practical analysis of the problem of development of personal reflection and its role in the context of professional development. At the same time, the works presenting the results of the study of the ability to reflect on the professional abilities of employees of the management sector of public authorities are insufficiently presented.

Aim. In our study, we proceeded from the fact that the developed reflection of professional abilities allows a person to build their activities, succeed in it and then take a managerial position. The aim of the research was to study the features of reflection of the abilities of civil servants.

Methods of the research and procedure. The study was conducted according to the method of studying the dynamics of abilities (MSDA), which allows identifying the level of development of reflection of professional skills and operations, the range of reference persons and personal qualities (Muzyka, 2005). The author has developed a structural and operational model of the development of abilities, which reflects the relationship of abilities with specific activities and takes into account the possibility of forming abilities as personal qualities of man (Fig. 1).

According to the author, the separation of such components is due to the fact that the development of abilities and personality development are two interrelated processes. In addition, the reflection on the activities (in which abilities are developed) and the social relations (which develop in these activities) are the necessary conditions for the conscious regulation of these processes. Problematic moments that appeared in the process of reflection can be removed by organizing value support. It is also important that «creative abilities are considered as a result of reflection of effective-operational and cognitive-operational components of several separate

abilities and development on this basis of individual strategies of activity» (Muzyka, 2006, p. 52).

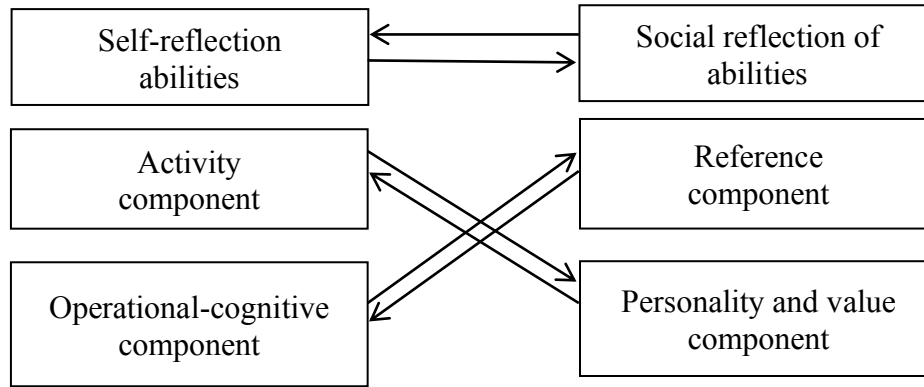


Figure 1. Structural and operational model of ability development (O. L. Muzyka)

The study was conducted in several stages:

The first is an individual conversation. The goal is to create an atmosphere of trust and cooperation, analysis of the experience of participation in various activities in the context of relationships with other people.

The second - filling out a form where the subjects identify the activities and skills they possess, assess the level of development of individual actions and operations, reference people and their personal qualities. Extensive reflection and self-assessment of activities and skills possessed by a person, mental actions and operations, reference persons and personal qualities allow you to consciously influence the process of development of abilities and personality.

The third is the analysis of quantitative indicators, which allows us to see some trends that accompany the development of abilities and directions of this development.

The fourth stage is the analysis and interpretation of the obtained data. Comparison of the development of individual structural components may show uneven development of abilities.

The fifth stage is the value support of the development of abilities, the purpose of which is to gain valuable experience. The basic principles of value support are the provision that the ability to any activity develops; each activity has elements of creativity, the mastery of which can be the basis of creativity in other activities; productive relations between people are created based on value exchange - a mutual interest in each other's achievements (Muzyka, 2006).

The connection of abilities with a specific activity is revealed through the characteristics of individual skills and operations (activity-operational component). The role of social influences on the development of abilities is manifested through socially favourable and unfavourable factors of development (reference component) (Muzyka, 2005).

Results and discussion. During the analysis of the research results, attention was paid to the number of professional skills, the ratio of general and special skills, the number of potential skills, the ability to distinguish in the skills of action and operation. Important indicators of the social component of reflection were the number of reference people and the level of significance of the opinions of different people. At the beginning of the study, an individual conversation was conducted with the respondents in order to establish contact and create a trusting atmosphere, as well as to update the activity and social experience. Topics of life and professional success were raised in the conversation; the strategy of human resources management was discussed. Next, the respondents were asked to distinguish between activities in which abilities are developed and social relations that develop in these activities. Then a quantitative and qualitative analysis of the reflection of activities and social relations was carried out, which allowed assessing the development of individual components of abilities. At this stage, we determined the number of selected activities and skills; also analysed the content of activities, determined the focus on a particular area of life; identified the most significant for the studied activities; determined the place of professionally important properties among them; assessed the level of generalization of abilities.

The analysis of social reflection was carried out according to such criteria as contact - non-contact of reference persons and the degree of their influence on the respondent. Quantitative and qualitative analysis of selected personal qualities, including professionally important ones, was conducted.

The analysis of the results of the study revealed the general characteristics of the reflection of the abilities of civil servants and the specific features of their activity and social reflection.

The respondents are characterized by the awareness of a fairly large number of professional skills (84% of

all selected) and their correlation with the subject and means of a particular activity. Based on the inclusion in various activities and due to extensive professional experience, civil servants have formed the ability to distinguish skills of different levels of generalization: special (24%), which are inherent in certain professional activities («know the subject», «persuasiveness», «filling the contract»), and general (71%), which can be used in various activities (communicative («sense of humor», «ability to explain», «ability to influence people», «ability to listen and hear»), reflexive («feelings myself», «listening to myself», «knowing what I really want», «trusting myself», «knowing my strengths and weaknesses»), analytical («the ability to analyze», «the ability to see perspectives»), regulatory («the ability to keep one's emotions to oneself», «the ability to coordinate work», «the ability to restrain aggression»), organizational («the ability to consolidate people», «building long-term solutions»), predictive («predicting the consequences of their actions»), leadership («the ability to motivate and lead people», «the ability to inspire», «the ability to provide support»), self-recovery («to keep oneself in good physical and mental shape», «the ability to relax»), creative («the ability to find extraordinary solutions»)).

As we can see, for people who are engaged in management activities, more relevant are generalized, universal skills as a concentration of experience in many activities. Examples of general abilities that are perceived by the respondents as resources of their own personal and professional development are presented in Table 1.

Table 1

**Examples of generalized professional skills of civil servants
(results of activity reflection)**

Kind of skill	Examples of generalized professional skills of civil servants
communicative	«sense of humour», «ability to explain», «ability to influence people», «ability to listen and hear»
reflexive	«Feeling yourself», «listening to yourself», «knowing what I really want», «trusting yourself», «knowing own strengths and weaknesses»
analytical	«The ability to analyze», «the ability to see perspectives»
regulatory	«The ability to keep your emotions to yourself», «the ability to coordinate work», «the ability to restrain aggression»
organizational	«Ability to consolidate people», «building long-term solutions»
predictive	«Predict the consequences of your actions»
leadership	«The ability to motivate and lead people», «the ability to inspire», «the ability to provide support»
self-recovery	«Maintain yourself in good physical and mental shape», «the ability to rest»
creative	«Ability to find extraordinary solutions»

This indicates that the management process itself involves not only knowledge of the subject of work, but the development of universal skills related to the organization of work, achieving results and interacting with other people. These features of activity reflection indicate a wide range of resources for the personal development of civil servants in different areas. And the more differentiated the range of skills, i.e. more developed activity reflection, the more opportunities for development.

The types of general skills that civil servants are aware of and distinguish are presented in Fig.2.

An important point of reflection on the abilities of civil servants is their ability to realize potential skills, which indicates a desire to change and develop professionally («plan to improve a foreign language», «undergo leadership training», «read the necessary literature for work»). The different level of generalization of the desired skills, their differentiation illustrates the high level of awareness of the problematic issues related to both external and internal factors.

The respondents of this group single out reflection as a significant component of professional abilities. According to the results of our study, graduates distinguish reflection as a separate skill or action or operation («predict the results of their actions», «understand their condition»).

In the component of the assessment of the success of professional activity the importance of the opinion of different people has traced: parents, the head, colleagues at work, friends (Fig. 3). Differentiation of the reference circle means that management is an important part of life and allows for recognition in other important areas, including volunteering («I respect people who can help others»), public («now it is important to take an active public position»), political. At the same time, the circle of reference persons is dominated by people primarily related to professional activities (86%), who can objectively assess not only the result of work but also the process itself. The peculiarity of the circle of reference persons is that it includes recognized professionals

and well-known statesmen. These results suggest that professional activity in adulthood is leading, and professional development is closely linked to personal.

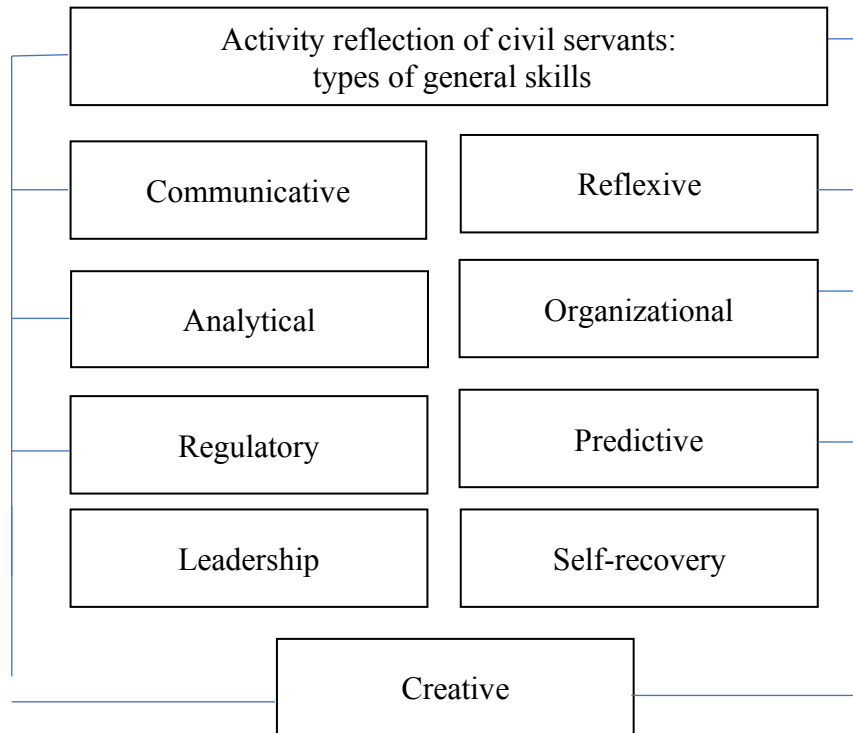


Fig.2. Activity reflection of civil servants: types of general skills

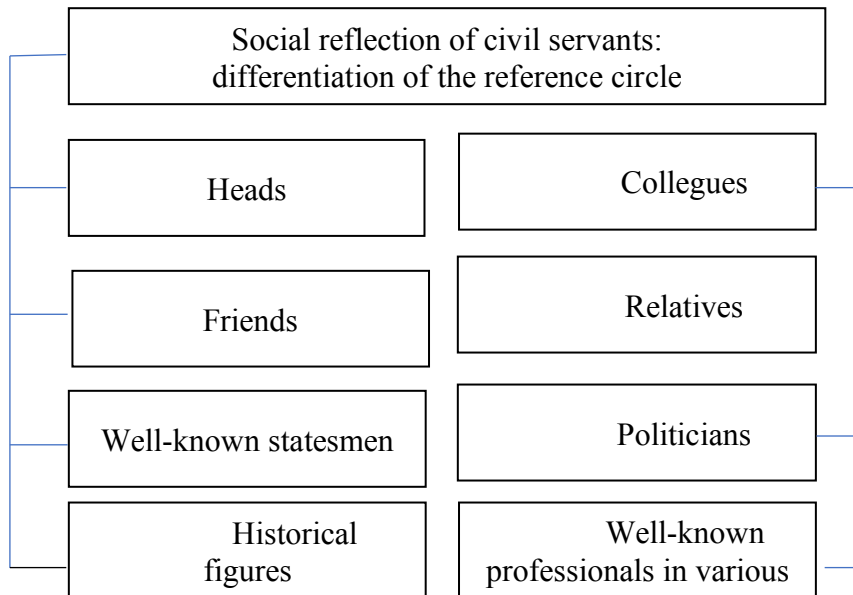


Fig.3. Social reflection of civil servants: differentiation of the reference circle

It is also noteworthy that according to the results of the analysis of social reflection for most of the respondents, an effective management strategy is associated with their compliance with the ethical norms adopted in a particular professional environment (72%).

Researchers are more focused on development through management than on specific professional achievements, which are manifested in the reflection of such an orientation as a separate personal quality («self-realization in the activity», «disclosure of their potential»). This feature of social reflection indicates the ability

of the subjects to realize the possibility of developing abilities in a particular activity and during management.

Personal professionally important qualities are recognized as special professional skills associated with communication («the ability to communicate information interestingly», «the ability to correctly explain the terms of the transaction», «the ability to persuade», «the ability to be eloquent», «the ability to understand another person and put oneself in her place»).

Most of the personal qualities that are associated with the achievement of professional success are positive or neutral, however, some are considered by the respondents as positive for activities and at the same time negative for communicating with other people («the ability to achieve goals at any cost», «the ability to not pay attention to emotions», «the ability to be persistent, regardless of the opinions of other people»).

An overview of the features of activity and social reflection of the subjects is presented in Table 2.

Table 2

Features of reflection of abilities of civil servants

Component of reflection of professional abilities	Features of reflection	Statements of the respondents
Activity reflection	Differentiation of perceived skills	special («know the subject of activity», «ability to persuade», «completion of the contract»); general («sense of humour», «ability to explain», «ability to influence people», «ability to listen and hear»)
	Awareness of how important skills are for work	«I plan to improve my foreign language», «I am undergoing leadership training», «I am reading the necessary literature for work»
	Isolation of reflection as a separate resource of development	«Predict the results of their actions», «understand their condition», «know yourself, your strengths and weaknesses», «realize your potential»
	Awareness of how important communication skills are for work	«The ability to communicate interesting information», «the ability to correctly explain the terms of the agreement», «the ability to persuade», «the ability to be eloquent», «the ability to understand another person and put yourself in his place»
Reflection of the social component	Differentiation of the reference circle	«I respect people who can help others», «now it is important to take an active public position»
	Awareness of the possibility of developing abilities in a particular activity	«Self-realization in the activity», «disclosure of the potential»

Conclusions. Based on the results of the analysis of the data obtained during the study, we can draw the following conclusions about the peculiarities of the reflection of professional abilities of civil servants:

1. The respondents are characterized by the awareness of a sufficiently large number of professional skills and the formed ability to distinguish skills of different levels of generalization.
2. Generalized, universal skills are more actualized: communicative, reflective, analytical, regulatory, organizational, predictive, leadership, self-recovery, creative.
3. An essential point of reflection of the abilities of civil servant is their ability to realize potential skills, which indicates a desire to change and develop professionally. The very ability to reflect is distinguished as a separate skill.
4. Based on the results of the analysis of the social component of reflection, it can be concluded that there is sufficient differentiation of the circle of reference persons, which includes well-known statesmen. This means that management is an important part of their lives and self-realization.
5. According to the results of the analysis of social reflection for most of the respondents, an effective management strategy is associated with their compliance with ethical norms.

We see research prospects in the creation and application of a program of value support for the development of the abilities of civil servants in the context of management activities. The purpose of such value support can be the search for social, activity, and personal development resources based on a person's life experience as a result of reflection on one's skills, actions and operations, circles of reference persons and personal qualities.

References

1. Ananiev, B. H. (1980) *Yzbrannye psikhologicheskoye trudy (Selected psychological works)*. T. 1. Moscow: Pedagogika.
2. Virna, Zh. P. (2006). Profesiyina identyfikatsiya psikhologa (Professional identification of a psychologist). *Aktualni problemy diyalnosti psikhologichnoyi sluzhby systemy osvity: materialy Vseukrayinskoyi nauk.-prakt. konf.* Sumy.
3. Vsesvitnya orhanizatsiya okhorony zdorovya: ofitsiynyy sayt (World Health Organization: official website). Retrieved from: https://www.who.int/topics/mental_health/mental-health-final.pdf?ua=1
4. Maksymenko, S. D. (2006). *Geneza zdiysnennya osobystosti (Genesis of personality implementation)*. Kyiv: KMM Ltd. Publishing
5. Muzyka, O. L. (2005). Refleksiya ta tsinnisna pidtrymka rozvytku zdibnostey: pidkhody do pobudovy metodyky doslidzhennya (Reflection and value support for the development of abilities: approaches to building research methods). *Tvorchyy potentsial osobystosti: problemy rozvytku ta realizatsiyi: materialy Vseukrayins'koyi nauk.-prakt. konfer.*, 187-190. O. B. Terezyna, P. YU. Lepskyy (Eds.). Kyiv.
6. Muzyka, O. L. (2006). Refleksiya i dynamika rozvytku zdibnostey: pidkhody do pobudovy metodyky doslidzhennya (Reflection and dynamics of ability development: approaches to building research methods). *Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriya, metodyka, rezultat doslidzhennya*, 50-54. V.O.Molyako, O.L.Muzyka (Eds). Zhytomyr: Vyd-vo Ruta. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/2799/1/monographiya.pdf>
7. Platobov, K. K. (1972). *Problemy sposobnostey (Problems of abilities)*. Moskow: Nauka.
8. Rayhorodskyy D. YA. (2002). *Psikhologhiya lychnosti (Psychology of Personality)*. T.1. Samara: Yzdatelskyy Dom «BAKHRAKH-M»
9. Rybalka, V. V. (2005). Osobystisnyy, refleksyvno-tsinnisno-kreatyvnyy pidkhid do rozvytku psikhologichnoyi kultury uchnivskoyi molodi v umovakh neperervnoyi profesiynoyi osvity (Special, reflexive-central-creative thinking before the development of the psychological culture of scientific youth in the minds of continuous professional education). *Rozvytok psikhologichnoyi kultury uchnivskoyi molodi v systemi neperervnoyi profesiynoyi osvity*, 30-43. Kyiv - IPPPO APN of Ukraine.
10. Rubynshteyn, S. L. (2003). *Bytye y soznanye. Chelovek y myr (Being and consciousness. Human and the world)*. Saint Petersburg: Piter.
11. Synyavskyy, V. V. (2005). Profesiyina konsultatsiya bezrobotnykh za stupenem yikh hotovnosti do trudovoyi diyalnosti (Professional consultation of the unemployed beyond the level of their readiness to labor efficiency). *Byuleten IPK DSZU*, 2, 25-27.
12. Skovoroda, G. S. (1994). *Tvory u 2-kh t. Poeziyi. Bayky. Traktaty. Dialohy. Prytchi. Pereklady. Lysty (Works in two volumes. Poetry. Fairy tales. Treatises. Dialogues. Parables. Translations. Leaves.)*. T. 2. Kyiv: Oberegy.
13. Starovoytenko, E. B. (2004). *Psikhologhiya lychnosti v paradyhme zhyznennykh otnosheniy (Psychology of personality in the paradigm of life relations: a textbook for students of higher educational institutions)*. Moscow: Akademicheskii Proekt.
14. Starovoytenko, E. B. (2007). *Kulturnaya psikhologhiya lychnosti (Cultural psychology of personality)*. Moscow: Akademicheskii Proekt; Haudeamus.
15. Tatenko, V. A. (2005). Predmet i metod psikhologicheskoy nauky: Subiektynaya paradyhma (Subject and method of psychological science: Subject paradigm). *Predmet y metod psikhologhiy: antolohiya*. E. B. Starovoytenko (Ed.). Moscow: Akademicheskii Proekt; Haudeamus.
16. Tytarenk, T.M. (2003). *Zhyttevyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti (The life world of the individual: within and beyond everyday life)*. Kyiv: Lybid.K.: Либідь.
17. *Filosofiya: khrestomatiya (vid vytokiv do siohodennya) (Philosophy: a textbook (from the origins to the present))*. (2009). Kyiv: Znannia. Київ: Знання.
18. Erikson, E. (2000). *Detstvo i obshchestvo (Childhood and society)*. 2-nd. A.A. Aliekseev (Ed.). Saint Petersburg: Rech.

Відомості про автора

Горова Олена Олександрівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

Gorova, Olena Oleksandrivna, Dr., Associate Professor, Professor of the Department of Management Psychology, SIHE «University of Educational Management» of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: gorovaya.111@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid/0000-0001-9022-3432>

Отримано 1 липня 2021 р.
Рецензовано 2 вересня 2021 р.
Прийнято 6 вересня 2021 р.

DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.4>

УДК: 159.923.2:316.613-5

Наталія Дембицька

Яна Запека

СУВЕРЕННІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ЯК ЧИННИК ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Дембицька Наталія, Запека Яна. Суверенність психологічного простору як чинник економічної соціалізації школярів.

Вступ. Економічна соціалізація особистості в період від молодшого підліткового до раннього юнацького віку відбувається в ході стихійного включення у переважно споживчі відносини, а стабільні патерни економічної поведінки закріплюються в досвіді спілкування в групах однолітків (обмін особистими речами і послугами, стихійна купівля-продаж). Неабиякий вплив на це чинить здатність особистості до збереження цілісності та автономності свого психологічного простору.

Мета статті: показати вплив способів організації психологічного простору школяра на розвиток його економіко-психологічних якостей.

Методи дослідження: методика «Ретроспективна анкета монетарних установок» (М. Семенов); метод семантичного диференціалу для дослідження особливостей ставлення школярів до особистої власності та для оцінки способів привласнення особистих благ (Н. Дембицька); опитувальник «Ставлення до грошей» (М. Семенов), опитувальник «Соціальна адаптивність» (О. Посипанов), тест С. Кейрд і К. Джонсон на загальну схильність до підприємництва «GET2test» (в модифікації Н. Дембицької, варіант для школярів), опитувальник С. Нартової-Бочавер «Суверенність психологічного простору». У дослідженні взяли участь 634 школяра віком від 11 до 16 років.

Результати дослідження. У статті показано зростання від молодшого підліткового до раннього юнацького віку впливу моральнісних чинників на посилення суб'єктних способів привласнення; з посиленням суверенізації психологічного простору зростає тенденція до самопізнання і позитивного ставлення до власних ідей та знань. Старший підлітковий вік показано як сензитивний період щодо безпосереднього, аж до агресивного, утвердження права на приватність простору власних речей, ціннісних пріоритетів, смаків.

Висновки. У статті презентовано і пояснено результати аналізу взаємозв'язку економічної соціалізованості школярів з особливостями суверенності їх психологічного простору. Зазначено закономірності економічної соціалізації школярів у зв'язку з суверенністю їх психологічного простору. Пояснено онтогенетичні чинники цього явища.

Ключові слова: особистість, школяр, економічна соціалізація, соціалізант, агент економічної соціалізації, приватність, суверенність психологічного простору, соціалізуючий вплив.

Dembitska, Nataliia, Zapeka, Yana. Autonomy of psychological space as a factor in school students' economic socialization.

Introduction. Economic socialization of the individual during adolescence takes place in the form of their spontaneous inclusion in predominantly consumer relations, with adolescents' stable economic behavior patterns being developed through their communication in peer groups (by means of exchange of personal belongings and services and spontaneous buying and selling). This is greatly influenced by the individual's ability to preserve the integrity and autonomy of their psychological space.

Aim: to determine the impact of school students' psychological space organization on the development of their economic and psychological qualities.

Methods: Retrospective Questionnaire of Monetary Mental Sets (M. Semenov), the semantic differential method to study students' attitudes to personal property and the ways of appropriating personal goods (N. Dembitska), Attitude to Money questionnaire (M. Semenov), Social Adaptability questionnaire (O. Posipanov), GET2test (modified by N. Dembitska), and S. Nartova-Bochaver Autonomy of Psychological Space questionnaire. The study involved 634 students aged 11 to 16 years.

Results. Adolescents experienced the growing impact of moral factors on their methods of appropriation. As the autonomy of adolescents' psychological space increased, their tendency to self-knowledge and positive attitudes to their own ideas and knowledge strengthened, too. High school students were shown to be inclined for direct, and sometimes aggressive, assertion of their right to privacy in the space of their own things, values, and tastes.

Conclusions. There are ontogenetic factors in school students' economic socialization, with the latter having relationships with some aspects of school students' psychological space autonomy.

Key words: personality, school student, economic socialization, socialisant, agent of economic socialization, privacy, autonomy of psychological space, socializing influence.

Дембицкая Наталья, Запека Яна. Суверенность психологического пространства как фактор экономической социализации школьника.

Вступление. Экономическая социализация личности в период от младшего подросткового до раннего юношеского возраста происходит в ходе стихийного включения в преимущественно потребительские отношения, а стабильные паттерны экономического поведения закрепляются в опыте общения в группах сверстников (обмен личными вещами и услугами, стихийная купля-продажа). Огромное влияние на это оказывает способность личности к сохранению целостности и автономности своего психологического пространства.

Цель статьи: показать влияние способов организации психологического пространства школьника на развитие его экономико-психологических качеств.

Методы исследования: методика «Ретроспективная анкета монетарных установок» (М. Семенов), метод семантического дифференциала для исследования особенностей отношения школьников к личной собственности и для оценки способов присвоения личных благ (Н. Дембицкая), опросник «Отношение к деньгам» (Н. Семенов), опросник «Социальная адаптивность» (О. Посыпанов), тест С. Кейрд и К. Джонсон на общую склонность к предпринимательству «GET2test» (в модификации Н. Дембицкой, вариант для школьников), опросник С. Нартовой-Бочавер «Суверенность психологического пространства». В исследовании приняли участие 634 школьника в возрасте от 11 до 16 лет.

Результаты исследования. В статье показан рост от младшего подросткового к раннему юношескому возрасту влияния нравственных факторов на усиление субъектных способов присвоения благ; с усилением суверенизации психологического пространства возрастает тенденция к самопознанию и позитивного отношения к собственным идеям и знаниям. Старший подростковый возраст показан как сенситивный период для непосредственного, до агрессивного, утверждения права на приватность пространства собственных вещей, ценностных приоритетов, вкусов.

Выводы. В статье представлены результаты анализа взаимосвязи экономической социализованности школьников с особенностями суверенности их психологического пространства. Показаны закономерности экономической социализации школьников в связи с суверенностью их психологического пространства. Объяснены онтогенетические факторы этого явления.

Ключевые слова: личность, школьник, экономическая социализация, социализант, агент экономической социализации, приватность, суверенность психологического пространства, социализирующее влияние.

Постановка проблеми. Економічна соціалізація сучасної молоді відбувається у просторі взаємних впливів різних (індивідуальних і групових) суб'єктів соціально-економічної взаємодії, в який вона сьогодні включається. На кожному окрему особистість соціалізуючий вплив здійснюється вже одним фактом її включення у взаємодію і взаємовпливливних суб'єктів економіки, які мають місце на межі їхніх дискретних психологічних просторів. Ефекти від таких впливів, як і дієвість соціалізуючих засобів, залежать не тільки від мотивів, цілей, активності агентів впливу, але й від особистісних ресурсів і можливостей самого соціалізанта, оскільки і механізми впливу, і засоби набувають стосовно нього тих форм, які він здатен сприймати і засвоювати на певному віковому етапі. Особливо актуальним є те, як це відбувається в період від молодшого підліткового до старшого шкільного віку, коли досвід самостійної взаємодії з економічним оточенням ще тільки набувається, оформлюючись в більш-менш стабільні патерни економічної поведінки. Причому, це закономірно відбувається переважно в групах однолітків (обмін особистими речами і послугами, стихійна купівля-продаж тощо). Тоді ж різні способи породження, творення, співтворення економічної інтеріндивідної реальності апробуються як новітні, а результати такого досвіду екстраполюються на більш широке економічне оточення. Останнє не завжди відбувається гармонійно і безконфліктно, оскільки не в повному обсязі зрозумілими і прийнятими молоддю виявляються вимоги, які до неї пред'являє економічне оточення. До того ж взнаки дається вже існуючий досвід селекціонування зовнішніх впливів на власний психологічний простір, що в цілому справляє відчутний соціалізуючий ефект на підростаючу особистість. У цьому контексті важливою як з теоретичної, так і з практичної точки зору є відповідь на питання, як пов'язані економіко-психологічні якості школяра різного віку з організацією психологічного простору (наприклад, з незбереження цілісності, незалежності і автономності або, навпаки, за поступового набуття досвіду успішного захисту його меж).

Одним з важливих напрямів наукового пошуку в галузі економічної соціалізації особистості в умовах кризового суспільства є з'ясування соціально-психологічних чинників успішності, ефективності цього процесу на етапі учнівства. Його основу становить існуючий в соціальній та економічній психології доробок з питань концептуального розуміння економічної соціалізації особистості, зокрема функціонування окремих компонентів процесу в їх взаємозв'язку і взаємозалежності як вирішального чинника змін в усій системі економіко-психологічних якостей особистості (Антонова, 2011; Дембицька, 2020; Лавренко, 2017; Левицька, Децюк, 2019; Москаленко, 2009), особистісних (Авер'янова, Дембицька, Москаленко, 2005; Дембицька, Запека, 2020; Журавльов, Дробішева, 2008; Сербова, 2010; Wolfe, 1978) та соціально-психологічних детермінант (Дембицька, 2019; Мельничук, 2017; Новосядла, 2019; Никоненко, 2017). На

передній план також виходить генетичний напрям системного підходу (Дембицька, 2020; Лавренко, 2017; Москаленко, 2009), в руслі якого вивчаються психологічні умови та механізми породження економіко-психологічних якостей.

Попри могутній науковий доробок недостатньо вивченим залишається зв'язок рівня розвитку важливих для гармонійного входження у економіку соціально-психологічних якостей школярів з рівнем депривованості суверенності їх психологічного простору. Хоча роль останнього в соціалізованості особистості різного віку в психології вже доведена (Нартова-Бочавер, 2017; Wolfe, 1978), але маловивченими залишаються його соціалізуючі ефекти для економічної свідомості школярів (Дембицька, 2020; Новосядла, 2019). Отже, **метою статті** є презентація результатів аналізу взаємозв'язку економічної соціалізованості школярів з особливостями суверенності їх психологічного простору.

Методи та організація дослідження. Для вивчення особливостей економічної соціалізації школярів використовувались такі методи (див. Дембицька, 2020:124): «Ретроспективна анкета монетарних установок» (М. Семенов); метод семантичного диференціалу для дослідження особливостей ставлення школярів до особистої власності (Н. Дембицька); та для оцінки способів привласнення особистих благ (Н. Дембицька); методика «Моральнісна оцінка грошей» (А. Купрейченко і О. Горбачова); опитувальник «Ставлення до грошей» (М. Семенов), опитувальник «Соціальна адаптивність» (О. Посипанов), тест С. Кейрд і К. Джонсон на загальну схильність до підприємництва «GET2test» (в модифікації Н. Дембицької, варіант для школярів). Для дослідження психологічних чинників економічної соціалізації школярів використовувався опитувальник С. Нартової-Бочавер «Суверенність психологічного простору» (Нартова-Бочавер, 2017). Для первинної та вторинної обробки емпіричних даних використовувались методи математичної статистики із застосуванням програми SPSS Statistics 23.0 (кореляційний, регресійний аналіз, t-критерій Стюдента для незалежних вибірок, критерії G-знаків).

Вибірка дослідження. Дослідження закономірностей економічної соціалізації підлітків (молодших – 246 опитаних, старших – 212) та юнаків (176 опитаних) проводилось на базі закладів загальної середньої освіти м. Києва та м. Тараща, а також Благодійної організації м. Києва та м. Бровари. Загальний обсяг вибірки – 634 школяра віком від 11 до 16 років.

Результати дослідження та їх обговорення. Аналіз останніх публікацій з проблеми свідчить про нестачу в психологічній науці акценту на можливості для реалізації індивідом його суто людських, надто економіко-психологічних властивостей у просторі спілкування. У наших попередніх працях (Дембицька, 2020; Дембицька, 2019; Дембицька, Запека, 2020) простір особистої власності дитини обґрунтований як такий, що має високий соціалізуючий потенціал, оскільки є інтерсуб'єктивним простором взаємин з іншими учасниками привласнення, в якому зароджується і розвивається суб'єктність дитини в економічній сфері. Його соціалізуючий потенціал полягає в тому, що він постає в дитинстві як інтерсуб'єктивний світ (Васютинський, 2005; Москаленко, 2009), що носить конвенціональний та культуроспецифічний характер через те, що твориться разом усіма включеними в нього суб'єктами. Завдяки цьому, за словами В. Васютинського, люди вирішують проблему суб'єктивної роздільності, осягають культуру взаємин і впливів. У взаємодії з іншими розвивається і суб'єктна сутність сучасного школяра. Наявність, перебування, існування, залучення до неї інших суб'єктів, за словами В. Васютинського (Васютинський, 2005), визначає смисли, цінності, цілі і задачі її учасників, в чому полягає неабиякий соціалізуючий ефект.

Спираючись на позицію В.Татенка щодо саморозвитку суб'єкта (Татенко, 2006), зазначимо, що саме шляхом включення, зокрема своїм психологічним простором, у певні соціальні умови і ситуації школяр соціалізується. Ця думка кореспондується і з тезою К. Левіна, який виводить індивідуальну поведінку із характеру динамічного поля, наполягаючи на залежності стану будь-якої його частини від будь-якої іншої.

У контексті сказаного вище виникає питання: чи прослідковується зворотна залежність результату соціалізуючих впливів від досвіду оперування особистим психологічним простором, його вибудовування і контролю над прозорістю, проникністю його меж? Іншими словами – особливостей організації психологічного простору школяра, суверенність якого вважаємо одним з чинників суб'єктності особистості, зокрема в економічній сфері. Нас цікавило, як пов'язані особливості економічної соціалізації школярів з переживанням власної приватності, головною ознакою і маркером якої є стан меж їх психологічного простору – суверенність.

Результати дослідження. Проаналізуємо показники суверенності психологічного простору школярів, визначені за опитувальником С. Нартової-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2017).

Згідно з результатами опитування (Дембицька, 2020) (рис. 1-3), в усіх вікових групах (молодші підлітки – старші підлітки – юнацтво) нами виявлено переважання помірної нормальної суверенності психологічного простору.

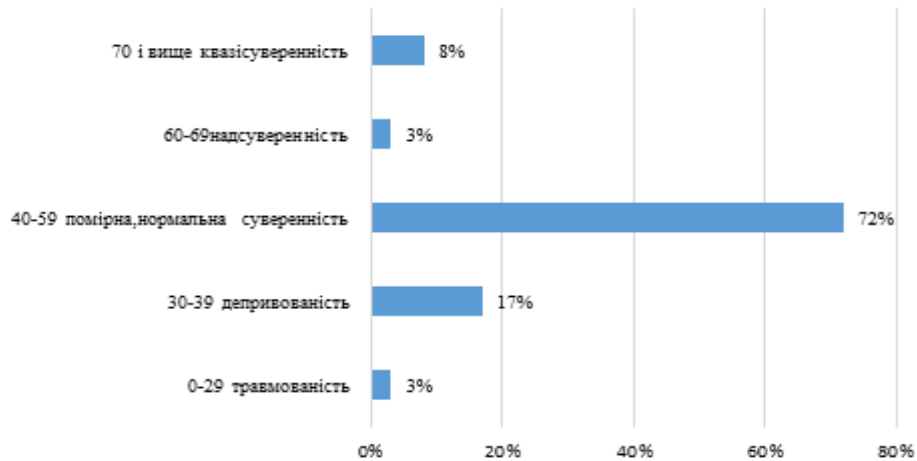


Рис. 1. Суверенність психологічного простору молодших підлітків

Цим підтверджується факт переживання більшістю досліджених підлітків та старшокласників своєї автентичності, доречності в часі і просторі життєвих обставин і причетності до ціннісних основ свого життя. Щоправда, при переході від молодшого до старшого підліткового віку спостерігається різке суттєве зменшення на 27% ($p < 0,001$) кількості підлітків з помірним рівнем суверенності та збільшення на 23% ($p < 0,001$) надмірної суверенності психологічного простору. Це пояснюється віковими закономірностями становлення особистості в підлітковому віці: прагнення підтверджувати особисту автономію та самостійність у соціальній взаємодії, потреба в чому, очевидно, загострюється наприкінці підліткового віку.

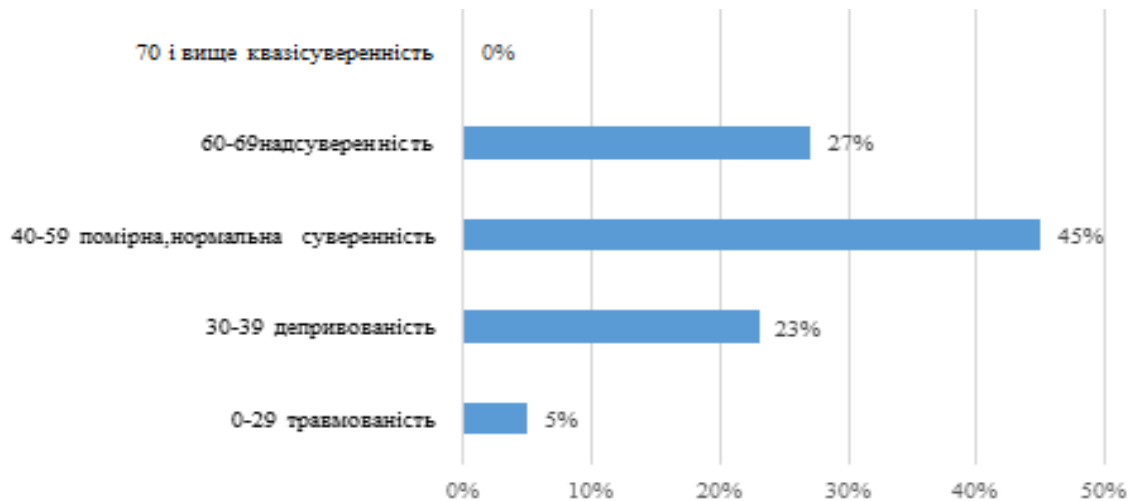


Рис. 2. Суверенність психологічного простору старших підлітків

Тест Дункана, завдяки якому уможлиблюється порівняння середніх значень змінних на основі дисперсійного аналізу, дозволив виокремити дві гомогенні групи досліджуваних за рівнем прояву надсуверенності: першу утворили молодші підлітки і старшокласники), а другу – старші підлітки (табл.1).

Це означає, що показники суверенності психологічного простору старших підлітків значущо відрізняються від відповідних показників у інших двох груп порівняння, які, у свою чергу, не показують значущої різниці між собою. Очевидно, етап старшого підліткового віку є сензитивним щодо безпосереднього, аж до агресивного, утвердження права на приватність, на власні речі, ціннісні пріоритети, смаки тощо.

Таблиця 1

Гомогенність досліджених груп школярів за показником надсуверенності психологічного простору

Уоллер-Дункан^{аb}

Група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
		1	2
3,00	176	10,0476	
1,00	246	12,9600	
2,00	212		17,1071

Примітки: 1 – молодші підлітки, 2- старші підлітки, 3 – юнаки.

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах. а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 22,732. б. Неоднакові розміри груп. Використовується середнє гармонійне розмірів груп. Рівні похибки типу I не гарантовані

Прояв надмірної суверенності психологічного простору в старшому підлітковому віці свідчить про актуалізацію здатності особистості до надкомпенсації у відповідь на надлишково деприваційний вплив ззовні. Про це свідчить істотне – на 43% (на рівні $p < 0,001$) – зростання проявів надмірної суверенності при переході від молодшого до старшого підліткового віку.



Рис. 4.3. Суверенність психологічного простору старшокласників

Як бачимо, школяр найбільш гостро реагує на залежність від оточення, на відсутність автономії і цілісності особистого психологічного простору саме у старшому підлітковому віці. На етапі ранньої юності очікуваним (що підтверджується емпірично) є набуття досвіду захищати і відстоювати своє право на приватність, отже, переживання депривованості потреби в приватності і суверенності психологічного простору в цьому віці, як видно, оптимізується.

Очевидно, такий стан психологічного простору досліджених склався в ході накопичення досвіду приватності в інтеріндивідуальній взаємодії. Слідом за С. Нартовою-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2017), ми припускаємо, що підлітки з депривованою суверенністю, переживаючи відсутність чи нестачу окремих складових особистої власності (Дембицька, 2020; Pierce, Kostova, Dirks, Olin, 2002), не маючи можливості налагоджувати і управляти власними соціальними контактами, утверджувати власні смаки та пріоритети, складніше будуть підтримувати психологічні межі і в сфері економіки – у тих частинах свого психологічного простору, що пов'язані з привласненням матеріальних чи духовних благ: як з контактуванням з іншими суб'єктами, так і з оперуванням благами.

Застосування методу кореляційного аналізу до показників суверенності та особливостей розуміння, оцінювання вибору відповідних стратегій економічної поведінки дозволив нам виявити, як і наскільки сильно взаємопов'язані ці змінні (табл. 2). Так, у молодшому підлітковому віці з розвитком суверенності особистих речей прямо пов'язане раціональне ставлення до грошей ($r = 0.45$ при $p < 0.05$) та принципове самозабезпечення ($r = 0.38$ при $p < 0.001$).

У старшому підлітковому віці спостерігаються досить суперечливі зв'язки суверенності психологічного простору школярів зі складовими економічної соціалізації, що, на наш погляд, зумовлює багато в чому її особливості. Про це свідчить наявність прямого зв'язку депривації суверенності соціальних контактів з кримінальними ($r = 0.25$ при $p < 0.05$), шахрайськими ($r = 0.28$ при $p < 0.05$) способами привласнення, зворотного зв'язку порушень в суверенності цінностей з креативністю в складі загальної схильності до підприємництва ($r = -0.62$ при $p < 0.05$) та принциповою орієнтацією на самозабезпечення ($r = -0.46$ при $p < 0.05$). Такий результат кореспондується з даними С. Нартової-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2017: 82), які авторка пояснює тим, що суб'єкт, який дорослішає, дозволяє собі особистісні та соціальні «проби» і експерименти.

При переході до ранньої юності з набуттям досвіду захищати свою приватність за рахунок розвитку здатності формувати власні ціннісні пріоритети пов'язані ставлення до знань та ідей ($r = 0.34$ при $p < 0.05$), а з суверенністю звичок на пряму пов'язані моральнісні способи привласнення ($r = 0.41$ при $p < 0.05$). З результатів кореляційного аналізу видно, що з віком зростає значущість більш зрілих складових суверенності психологічного простору школярів, пов'язаних з соціалізацією ціннісної системи особистості та сфери спілкування, коли предметом суверенізації стають власні цінності, життєві пріоритети та соціальні контакти.

Зрештою з суверенізацією психологічного простору школярів тісно пов'язані зміни в окремих компонентах їх економічної соціалізації. Найбільша кількість кореляцій виявлена зі складовими моральнісного компоненту соціалізації.

Таблиця 2

**Кореляційні зв'язки суверенності психологічного простору
з особливостями економічної соціалізації школярів**

	Коефіцієнт кореляції, r	Ступінь статистичної значущості, p
<i>Молодші підлітки:</i>		
Суверенність особистих речей & раціональне ставлення до грошей	0.45	0.038
Суверенність особистих речей & принципове самозабезпечення	0.38	0.000
<i>Старші підлітки:</i>		
Суверенність соціальних контактів & кримінальні способи привласнення	0.25	0.049
Суверенність соціальних контактів & шахрайські способи привласнення	0.28	0.05
Суверенність цінностей & креативність в складі загальної схильності до підприємництва	-0.62	0.05
Суверенність цінностей & принципове самозабезпечення	-0.46	0.05
<i>Юнаки:</i>		
Суверенність цінностей & локус контролю в складі загальної схильності до підприємництва		
Суверенність цінностей & ставлення до знань та ідей	0.34	0.05
Суверенність звичок & моральнісні способи привласнення	0.41	0.05

Отже, з віком набувають ваги зміни від принципової орієнтації на самозабезпечення в молодшому підлітковому віці через суперечливості між кримінально-шахрайськими способами привласнення та принциповим самозабезпеченням до орієнтацій на моральнісні способи привласнення. Від суверенізації психологічного простору школярів залежать і зміни в пізнанні ними економічної реальності: від раціонального ставлення до грошей у молодшому підлітковому віці до позитивного ставлення до власних ідей та знань у старшому.

Висновки. Підсумовуючи сказане, зазначимо такі закономірності економічної соціалізації школярів у зв'язку з суверенністю їх психологічного простору. З'ясовано, що з віком набувають ваги зміни від принципової орієнтації на самозабезпечення в молодшому підлітковому віці через суперечності між кримінально-шахрайськими способами привласнення та принциповим

самозабезпеченням до орієнтацій на моральнісні способи привласнення. Від суверенізації психологічного простору школярів залежать і зміни в пізнанні ними економічної реальності: від раціонального ставлення до грошей у молодшому підлітковому віці до позитивного ставлення до власних ідей та знань у старшому. Показано також те, що саме етап старшого підліткового віку є сензитивним щодо безпосереднього, аж до агресивного, утвердження права на приватність, на власні речі, ціннісні пріоритети, смаки – прояви суб'єктності в економічній сфері. Це пояснюється закономірним у цей період зростанням прагнення незалежності, автономії і самостійності в процесі дорослішання школяра і частковим визнанням за ним цього права з боку дорослих членів сім'ї.

Перспективною для подальших досліджень може бути дослідження впливу більш широкого спектру психологічних чинників на особливості економічної соціалізації особистості в період від молодшого підліткового до раннього юнацького віку.

Література

1. Авер'янова, Г. М., Дембицька, Н. М., Москаленко, В. В. (2005). *Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства*.
2. Антонова, З. О. (2011). Системно-інтерсуб'єктивні особливості економічної соціалізації особистості на підлітковому етапі. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 13(1), 18-25.
3. Васютинський, В. О. (2005). *Інтеракційна психологія влади*.
4. Дембицька, Н. М. (2020). *Психологія економічної соціалізації школярів*.
5. Дембицька, Н. М. (2019). Вікові закономірності розвитку ставлення школярів до особистої власності. *Актуальні проблеми психології*. I (54), 37-41.
6. Дембицька, Н. М., Запека, Я. Г. (2020). *Економічна психологія : методичні рекомендації до вивчення навчальної дисципліни*. Навчально-методична розробка.
7. Журавлев, А. Л., Дробышева, Т. В. (2008). Экономическая социализация детей и подростков: понимание подходов к исследованию и основные факторы. *Вестник психологии образования*. 2 (15), 29-35.
8. Лавренко, О. В. (2017). Морально-ціннісні орієнтації економічної соціалізації студентської молоді. *Актуальні проблеми психології*. 1(46), 45-51.
9. Левицька, Н. С., Децюк, Т. М. (2019). Розвиток підприємливості у студентів різних спеціальностей у позааудиторній роботі. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 1(13), 29-36.
10. Мельничук, Т. І. (2017). Сімейне виховання як один із чинників економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку. *Психологічний часопис*. 3(7), 120-131.
11. Москаленко, В. В. (2009). Інтеріндивідуальна взаємодія як умова становлення суб'єкта соціалізації. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. XI (4). 287-296.
12. Нартова-Бочавер, С. К. (2017). *Психологія суверенності: десять лет спустя*.
13. Новосядла, О. М. (2019). Дослідження економічної соціалізації школярів з малозабезпечених сімей. *Психологічний часопис*. 5 (12), 220-235.
14. Никоненко, О. В. (2017). Дослідження моральнісного компонента монетарної соціалізації студентської молоді. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 4, 70-78.
15. Сербова, О. В. (2010). Експлікування чинників економічної соціалізації дітей з обмеженими фізичними можливостями. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. XII (1), 437-445.
16. Татенко, В. О. (2006). Суб'єктно-чинкова парадигма в сучасній психології. В. О. Татенко (ред.), *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* (с. 316-357).
17. Pierce, J., Kostova, T., Dirks, K., Olin, J. (2002). The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology*. 7(1), 1-47.
18. Wolfe, M. (1978). Childhood and Privacy. Altman I., Wohlwill J.F. (eds), *Human Behavior and Environment (Advances in Theory and Research)* (pp. 175-222). Boston: Springer.

References

1. Averyanova, G. M., Dembytska, N. M., & Moskalenko, V. V. (2005). *Osoblyvosti sotsializatsii molodi v umovakh transformatsii suspilstva [Peculiarities of youth socialization in the conditions of social transformations]*. PPP. [in Ukrainian]
2. Antonova, Z. O. (2011). Systemno-intersub'ektyvni osoblyvosti ekonomichnoi sotsializatsii osobystosti na pidlitkovomu etapi [System and intersubjective features of economic socialization of the individual in adolescence]. *Problemy zagalnoi ta pedagogichnoi psykhologii*, 13(1), 18-25. [in Ukrainian]
3. Vasyutynskiy, V. O. (2005). *Interaktsiina psykhologia vlady [Interactive Psychology of Power]*. Kyivskyi slavistychnyi universytet. [in Ukrainian]
4. Dembytska, N. M. (2020). *Psykhologia ekonomichnoi sotsializatsii shkolyariv [Psychology of schoolchildrens' economic socialization]*. Vydavets Pozdnyshchev. [in Ukrainian]
5. Dembytska, N. M. (2019). Vikovi zakonomirnosti rozvytku stavlennya shkolyariv do osobystoi vlasnosti [Age patterns of development of schoolchildrens attitude to personal property]. *Aktualni problemy psykhologii*, 1(54), 37-41. [in Ukrainian]
6. Dembytska, N. M., & Zapeka, Ya. G. (2020). *Ekonomiczna psykhologia: metodychni rekomendatsii do vyvchennya navchalnoi dysypliny [Economic psychology: methodical recommendations for studying the discipline]*. Kompyrnt. [in Ukrainian]

7. Zhuravlev, A. L., & Drobysheva, T. V. (2008). Ekonomicheskaya sotsializatsia detei i podrostkov: ponimanie podkhodov k issledovaniyu i osnovnye faktory [Economic socialization of children and adolescents: understanding research approaches and key factors]. *Vestnik psikhologii obrazovaniya*, 2(15), 29-35. [in Russian]
8. Lavrenko, O. V. (2017). Moralno-tsinnisni orientatsii ekonomichnoi sotsializatsii studentskoi molodi [Moral and value orientations of students economic socialization]. *Aktualni problemy psikhologii*, 1(46), 45-51. [in Ukrainian]
9. Levytska, N. S., & Detsyuk, T. M. (2019). Rozvytok pidpryyemlyvosti u studentiv riznykh spetsialnosteu pozaaudytornii roboti [Entrepreneurship development in students of different specialties in extracurricular activities]. *Problemy sotsialnoi roboty: filosofia, psykhologia, sotsiologia*, 1(13), 29-36. [in Ukrainian]
10. Melnychuk, T. I. (2017). Simeine vykhovannya yak odyin iz chynnykiv ekonomichnoi sotsializatsii ditei starshogo doshkilnogo viku [Family upbringing as a factor in economic socialization of preschoolers]. *Psikhologichnyi chasopys*, 3(7), 120-131. [in Ukrainian]
11. Moskalenko, V. V. (2009). Interindyvidna vzayemodia yak umova stanovlennya subyekta sotsializatsii [Inter-individual interaction as a condition of becoming an agent of socialization]. *Problemy zagalnoi ta pedagogichnoi psykholologii*. KhI, 4, 287-296. [in Ukrainian]
12. Nartova-Bochaver, S. K. (2017). *Psikhologia suverennosti: desyat let spustya* [Psychology of autonomy: ten years later]. Smysl. [in Russian]
13. Novosyadla, O. M. (2019). Doslidzhennya ekonomichnoi sotsializatsii shkolyariv z malozabezpechenykh simei [A study on economic socialization of schoolchildren from low-income families]. *Psikhologichnyi chasopys*, 5(12), 220-235. [in Ukrainian]
14. Nykonenko, O. V. (2017). Doslidzhennya moralnysnogo komponenta monetarnoi sotsializatsii studentskoi molodi [A study on the moral component of students monetary socialization]. *Organizatsiina psykhologia. Ekonomichna psykhologia*, 4, 70-78. [in Ukrainian]
15. Serbova, O. V. (2010). Eksplikuvannya chynnykiv ekonomichnoi sotsializatsii ditei z obmezenymy fizychnymy mozhlyvostyamy [Explaining the factors in economic socialization of children with disabilities]. *Problemy zagalnoi ta pedagogichnoi psykholologii*. KhII, 1, 437 – 445. [in Ukrainian]
16. Tatenko, V. O. (2006). Subyektno-vchynkova paradygma v suchasni psykholologii [Subject-deed paradigm in modern psychology]. *Ludyna. Subyekt. Vchynok: Filosofska-psykhologichni studii*, (pp. 316-357). Lybid. [in Ukrainian]
17. Pierce, J., Kostova, T., Dirks, K., & Olin, J. (2002). The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology*. 7(1), 1-47.
18. Wolfe, M. (1978). Childhood and Privacy. Altman, I., & Wohlwill, J. F. (Eds.), *Human Behavior and Environment (Advances in Theory and Research)*. (pp. 175-222). Boston: Springer.

Відомості про авторів

Дембицька Наталія Миколаївна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Dembytska, Nataliia, Dr., Assistant Professor, Developmental Psychology Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Senior Research Fellow, Kyiv, Ukraine.

E-mail: dembytska@knu.ua

ORCID ID: <https://orcid/0000-0001-6978-7655>

Запека Яна Григорівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Zapeka, Yana, PhD, Assistant Professor, Developmental Psychology Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Assistant Professor, Kyiv, Ukraine.

E-mail: yanevi@knu.ua

ORCID ID: <https://orcid/0000-0002-3412-3629>

Отримано 9 серпня 2021 р.
Рецензовано 6 вересня 2021 р.
Прийнято 13 вересня 2021 р.

Людмила Карамушка

«HEALTHY ORGANIZATIONS»: СУТНІСТЬ, ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ТА МЕТОДИ АКТИВНОСТІ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕРСОНАЛУ

Карамушка Людмила. *«Healthy organizations»: сутність, основні напрямки та методи активності для забезпечення психічного здоров'я персоналу.*

Вступ. Інтенсифікація діяльності вітчизняних організацій, обумовлена ускладненням змісту діяльності, посиленням конкуренції, кризовими соціально-економічними явищами в розвитку суспільства, пандемією COVID-19, вимагає постійної уваги організації до проблеми психологічного здоров'я персоналу. Це потребує, зокрема, вивчення зарубіжних концепцій щодо вирішення цієї проблеми, однією із яких є концепція «healthy organizations».

Мета дослідження. На основі аналізу зарубіжних джерел визначити сутність «healthy organizations», її основні напрямки та методи активності для забезпечення психічного здоров'я персоналу організації.

Результати дослідження. На основі аналізу робіт зарубіжних авторів визначено мету діяльності «healthy organizations» («здорових організацій»). Виокремлено основні напрямки їх активності щодо забезпечення психічного здоров'я персоналу (визначення позитивного психічного здоров'я персоналу як одну із пріоритетних цілей і цінностей організації; формування культури «відкритості» для обговорення існуючих в організації проблем психічного здоров'я персоналу; вияв поваги до всіх груп працівників, у тому числі до тих, які мають інвалідність, обумовлену психіатричними розладами та ін.). Охарактеризовано методи активності «healthy organizations», насамперед різні види інтервенцій для забезпечення психічного здоров'я персоналу на різних рівнях управління організацією (індивідуальному, груповому, організаційному, міжорганізаційному), підкреслено значущість багаторівневого підходу до здійснення інтервенцій.

Висновки. Впровадження концепції «healthy organizations» у вітчизняних організаціях, з урахуванням особливостей їх функціонування в соціально-економічних та організаційних умовах в Україні, може сприяти збереженню та зміцненню психічного здоров'я персоналу.

Ключові слова: «healthy organizations», психічне здоров'я, персонал, напрямки активності для забезпечення психічного здоров'я персоналу, інтервенції, рівні інтервенцій для забезпечення психічного здоров'я персоналу, багаторівневий підхід до здійснення інтервенцій.

Karamushka, Liudmyla. *«Healthy organizations»: the essence, main ways and methods of promoting mental health of staff.*

Introduction. The intense work of Ukrainian organizations, as a result their complex activities, increased competition, socio-economic crisis, and the COVID-19 pandemic, commands organizations' close attention to the mental health of their staff. This requires, in particular, the study of foreign approaches to solving this problem, one of which is the concept of «healthy organizations».

Aim. Based on the analysis of relevant foreign literature, to determine the essence of «healthy organizations» and their main ways and methods of promoting staff's mental health.

Results. Having analyzed the relevant foreign literature, the author determines the aims of «healthy organizations» and their main activities to promote staff's mental health (choosing staff's positive mental health as an organization's priority and value; formation of the culture of «openness» to discuss mental health problems in the organization; respect for all groups of workers, including those with mental problems, etc.). The methods of «healthy organizations» to promote staff's mental health include, in part, different types of interventions at different organizational management levels (individual, group, organizational, inter-organizational). The author emphasizes the importance of multilevel interventions.

Conclusions. The introduction of the concept of «healthy organizations» in Ukrainian organizations, given the peculiarities of their functioning in the socio-economic and organizational conditions, can help maintain and improve staff's mental health.

Key words: healthy organizations, mental health, staff, ways of promoting staff's mental health, interventions, levels of interventions to promote staff's mental health, multilevel interventions.

Карамушка Людмила. *«Healthy organizations»: сущность, основные направления и методы активности для обеспечения психического здоровья персонала.*

Вступление. Интенсификация деятельности отечественных организаций, обусловленная усложнением содержания деятельности, усилением конкуренции, кризисными социально-экономическими явлениями в развитии общества, пандемией COVID-19, требует постоянного внимания организаций к проблеме психологического

здоровья персонала. Это предполагает, в частности, изучение зарубежных концепций по решению этой проблемы, одной из которых является концепция «healthy organizations».

Цель исследования. На основе анализа зарубежных источников определить сущность «healthy organizations», их основные направления и методы активности для обеспечения психического здоровья персонала организаций.

Результаты исследования. На основе изучения и систематизации анализа работ зарубежных авторов определены цели деятельности «healthy organizations» («здоровых организаций»). Выделены основные направления их активности по обеспечению психического здоровья персонала (определение положительного психического здоровья персонала как одной из приоритетных целей и ценностей организации; формирование культуры «открытости» для обсуждения существующих в организации проблем психического здоровья персонала; проявление уважения ко всем группам работников, в том числе к тем, которые имеют инвалидность, обусловленную психиатрическими расстройствами и др.). Охарактеризованы методы активности «healthy organizations», прежде всего, различные виды интервенций для обеспечения психического здоровья персонала на разных уровнях управления организацией (индивидуальном, групповом, организационном, межорганизационном), подчеркнута значимость многоуровневого подхода к осуществлению интервенций.

Выводы. Внедрение концепции «healthy organizations» в отечественных организациях, с учетом особенностей их функционирования в социально-экономических и организационных условиях в Украине, может способствовать сохранению и укреплению психического здоровья персонала.

Ключевые слова: «healthy organizations», психическое здоровье, персонал, направления активности для обеспечения психического здоровья персонала, интервенции, уровни интервенций для обеспечения психического здоровья персонала, многоуровневый подход к осуществлению интервенций.

Вступ. Проблема психічного здоров'я персоналу організацій є однією із актуальних в діяльності сучасних організацій, оскільки стрес та психічні розлади, які пов'язані з роботою, займають одне з провідних місць серед всіх хвороб, які мають відношення до роботи, що є причиною зниження продуктивності роботи, підвищення плинності персоналу, високого ризику безробіття, раннього виходу на пенсію та ін. Зазначені проблеми особливо загострились у період пандемії COVID-19.

Тому організації розробляють нові концепції і підходи до оптимізації своєї діяльності, які можуть сприяти вирішенню таких проблем. Одним із таких підходів є концепція «healthy organizations», яка активно розробляється в західній науці і практиці протягом останніх років і мало відома, на наш погляд, в Україні.

У наших попередніх роботах підкреслено важливість феномену «здорової організації» як основи для профілактики та подолання організаційних патологій або організаційних дисфункцій, а також наголошено на необхідності вивчення здоров'я не лише окремого працівника, але і здоров'я організації в цілому (Карамушка, Дзюба, 2019). Також на основі проведених разом з колегами емпіричних досліджень встановлено вплив окремих психологічних характеристик організації на вияви психологічного здоров'я персоналу. Так, констатовано наявність негативних статистично значущих зв'язків між усіма компонентами організаційної культури («робота», «комунікації», «управління», «мотивація і мораль») та загальним показником організаційної культури і такими негативними психічними станами (як виявами негативного психічного здоров'я персоналу) як тривожність, фрустрованість, агресивність, ригідність, що дозволяє розглядати організаційну культуру як суттєвий чинник послаблення негативних психічних станів персоналу освітніх організацій (Карамушка, Креденцер, Терещенко, 2018).

Водночас у вітчизняній організаційній психології, наскільки нам відомо, відсутні дослідження, які стосуються вивчення «healthy organizations». Вивчення змісту цієї концепції, основних її положень та підходів до практичної реалізації дасть можливість більш активно сприяти підтриманню та зміцненню психологічного здоров'я персоналу організацій.

Мета дослідження. На основі аналізу зарубіжних джерел визначити сутність «healthy organizations», їх основні напрямки та методи активності щодо забезпечення психічного здоров'я персоналу.

Результати дослідження та їх обговорення.

Розпочнемо з аналізу сутності «healthy organizations» та їх ролі у забезпеченні психічного здоров'я персоналу організацій.

Як свідчить аналіз літературних джерел, вивчення проблеми психічного здоров'я персоналу організацій в зарубіжній науці та практиці здійснюється, на наш погляд, в межах двох основних підходів.

Перший підхід, більш вузький, в межах якого мова йде про безпосередньо психічне здоров'я, яке пов'язане з робочим місцем, де працює персонал. Для дослідження цього феномену використовуються такі поняття як «mentally healthy workplace» («психічно «здорове» робоче місце») (Mental health & work,

2021) «the psychologically healthy workplace» («психологічно «здорове» робоче місце») (Grawitch & Ballard, 2016).

Щодо психологічних особливостей такого робочого місця, то, згідно з наявними літературними джерелами, мова йде про те, що таке робоче місце сприяє позитивному психічному здоров'ю та благополуччю працівників, активно «працює» для запобігання шкоди психічному здоров'ю та благополуччю працівників та підтримує працівників, які страждають на психічне захворювання (Mental health & work, 2021).

Другий напрямок, більш широкий, має відношення до дослідження психологічного здоров'я організації в цілому. Для цього використовується поняття «*healthy organizations*» («організації, які забезпечують здоров'я /орієнтовані на здоров'я», або у більш короткому варіанті «здорові організації» (Di Fabio, 2016; Di Fabio, Cheung, & Peiró, 2020) або «*healthy corporation*» («здорові корпорації») (De Smet, Loch & Schaninger, 2007). Також близьким до цього є термін «*healthcare organizations*» («організації, які турбуються про здоров'я») (Castanheira, Chambel, Santos & Rodrigues, 2020).

Стосовно психологічних особливостей таких організацій, то G. Lowe (2010) зазначає, що у «здорових організаціях» культура, клімат та практика створюють середовище, сприятливе для здоров'я та безпеки працівників та для організаційної ефективності. A. De Smet et al. (2007), M.J. Grawitch & D.W. Ballard (2016) наголошують, що «здорова організація» веде до здорового та успішного бізнесу, підкреслюють міцний зв'язок між ефективністю організації та благополуччям працівників.

На наш погляд, проблеми, які віднесено до першого напрямку, входять до складу проблем другого напрямку, оскільки феномен «*healthy organizations*» є більш «широким», порівняно з феноменом «*mentally healthy workplace*». Зазначимо, що ми *дотримуємось другого підходу*, який стосується вивчення проблеми психічного здоров'я на рівні всієї організації, який передбачає аналіз «здорової» організації в цілому та її окремих складових, насамперед, здоров'я персоналу. Про значущість такого підходу мова йшла в наших попередніх публікаціях (Карамушка & Дзюба, 2019). При цьому ми беремо до уваги те, що у «здорових» організаціях мова може йти про забезпечення різних видів здоров'я (фізичного, психічного, психологічного, духовного тощо).

Слід підкреслити, що дана проблематика «*mentally healthy workplace*» та «*healthy organizations*» досліджується в рамках одного із напрямків організаційної психології, який називається «*occupational health psychology*» («психологія професійного здоров'я») (Taris, Peeters & De Witte, 2019). Цей термін було введено в 1990 р. в університеті Гаваїв J. S. Raymond, W. Wood, & W. K. Patrick (1990). Зазначається, що при цьому акцент зроблено на вивченні «здорових» робочих місць, працюючи на яких працівники можуть виробляти продукцію, надавати послуги, розвиватися, де цінують та використовують їх таланти та здібності, а також досягати високих показників, високого задоволення роботою та благополуччя (Quick, Quick, Nelson & Hurrell, 2017).

Пізніше було створено два професійні товариства з цього напрямку психології в Європі та в США. Так, в 1999 р. в Ноттінгемі (Великобританія) була заснована «European Academy of Occupational Health Psychology» («Європейська академія психології професійного здоров'я») («European Academy of Occupational Health Psychology», 2021) з метою використання психології для вирішення проблем професійного здоров'я, підтримки досліджень, освіти та професійної практики, в сфері психології професійного здоров'я. У 2004 році в Портленді (США) було створено «The Society for Occupational Health Psychology» (SHOP) («Товариство психології професійного здоров'я») з метою проведення психологічних досліджень щодо здоров'я працівників та їх проблем на робочому місці. Активність SHOP спрямована на те, щоб сприяти тому, щоб працівники в усьому світі могли відчувати себе більш безпечно, були здоровими, щасливими та більш продуктивно виконували роботу («The Society for Occupational Health Psychology», 2021).

L.E. Tetrick (2002) та L.E. Tetrick & J.M. Peiró (2012) стверджують, що в середині 90-х років психологія професійного здоров'я запровадила підхід, орієнтований на забезпечення балансу між благополуччям працівників та ефективністю роботи з метою покращення якості робочого життя працівників. Зазначається, що визначення здоров'я у цьому напрямі психології узгоджується з підходами ВООЗ, де здоров'я розглядається не просто як відсутність хвороби, а як оптимальне функціонування. L.E. Tetrick (2002) додає, що психологія професійного здоров'я розширює концептуалізацію безпеки, включаючи психосоціальні фактори в робоче середовище, такі як клімат, міжособистісні стосунки, підтримка колег та керівництво. L.E. Tetrick (2002) також говорить про те, що психологія професійного здоров'я пропагує підхід первинної профілактики, традиційно зосереджуючись на усуненні ризиків для безпеки та здоров'я працівників. A. Di Fabio (2017) вказує на те, що останнім часом акцентується увага ще і на необхідності розвитку безпечного та здорового робочого середовища, орієнтованого на сталий розвиток організації.

Слід зазначити, що в останні роки підкреслюється необхідність переходу від психології професійного здоров'я до «*positive occupational health psychology*» («позитивної психології професійного здоров'я»), основна увага в якій приділяється не дефіциту та невдачам, а позитивному організаційному настрою, який пропонує втручання на різних рівнях (індивідуальному, груповому, організаційному та міжорганізаційному), відповідно до підходу позитивної психології професійного здоров'я щодо чотирьох факторів, які є важливими для «здорової» організації (особистість, група, організація та міжорганізаційні процеси) (Bakker & Derks, 2010; Di Fabio (2017a, 2017b; Seligman, 2002).

А. Di Fabio (2017a) зазначає, що позитивна психологія професійного здоров'я наголошує на тому, що «*positive healthy organizations*» («позитивні здорові організації») повинні знайти баланс між своєю конкретною ситуацією, в якій вони функціонують, сферою, до якої вони відносяться, організаційною культурою та благополуччям персоналу. Окрім того, А. Di Fabio (2017b) говорить про те, що завдання, яке стоїть перед такими організаціями, полягає у сприянні здоровому суспільству («*healthy society*») шляхом створення здорових організацій з акцентом на благополуччя з точки зору міжкультурного розвитку.

Далі проаналізуємо **основні напрямки активності «healthy organizations».**

З урахуванням аналізу та систематизації літературних джерел нами виділено такі основні напрямки активності «*healthy organizations*» щодо забезпечення психологічного здоров'я персоналу організацій.

По-перше, формування позитивного психологічного здоров'я на робочому місці повинно виступати одним із важливих напрямків управління організацією, на всіх рівнях управління, починаючи з найвищого.

Тому проблема управління та лідерства в сфері психології професійного здоров'я є однією із найбільш актуальних (Taris & Nielsen, 2019; Nielsen & Taris, 2019). Також вказується на ряд важливих підходів до вирішення цієї проблеми з боку менеджерів: наявність позитивних установок менеджерів по відношенню до працівників; приділення уваги винагородам, які людина отримує за свою роботу (це стосується не лише заробітної плати, але й поваги до працівника та визнання його заслуг); дотримання справедливості в організації, що сприяє підвищенню задоволеності роботою та формуванню відданості організації; використання адекватних стилів управління (Di Fabio, 2016; Feldman & Dreher, 2012). Суттєвим є також створення умов праці, які б сприяли безпеці працівників (Sorensen et al., 2019).

По-друге, має бути сформована культура «відкритості» в організації, яка передбачає те, що проблема психологічного здоров'я на робочому місці не має бути «закритою» темою в організації. Окрім того, підкреслюється роль організаційної культури для забезпечення психологічного здоров'я на робочому місці, що включає такі показники, як чіткість комунікацій, визначення змісту робочих ролей, структури робочого середовища, налагодження позитивних міжособистісних стосунків між працівниками тощо (Mentalhealth&work, 2021).

Нами в попередніх дослідженнях встановлено, що культура «завдання» та культура «особистості» сприяють послабленню негативних психічних станів персоналу освітніх організацій (тривожність, фрустрованість, агресивність, ригідність), водночас зі збільшенням рівня розвитку культури «влади», рівень вираженості агресивності освітнього персоналу підвищується (Карамушка, Креденцер, Терещенко, 2018). Також доведено, що із підвищенням сили організаційної культури рівень вираженості негативних психічних станів знижується, і особливо це стосується ригідності персоналу (Карамушка, Креденцер, Терещенко, 2018).

На вплив організаційної культури на психічне здоров'я співробітників вказує А. Метельська (2020), яка детально аналізує складові цього впливу.

По-третє, важливим є дотримання балансу між роботою та іншими сферами життєдіяльності, зокрема, сім'єю, оскільки напруженість між сім'єю та роботою може мати негативні наслідки для психологічного здоров'я персоналу. Суперечливі вимоги роботи та сім'ї, відсутність підтримки на робочому місці для виконання особистих обов'язків або, навпаки, відсутність підтримки вдома для виконання робочих обов'язків може збільшити ризик розвитку проблеми психічного здоров'я. Тому суттєвим є здійснення організаційними психологами досліджень, які стосуються впливу стосунків між роботою та сім'єю на сприйняття здоров'я, зокрема, в довгостроковій його перспективі (Bandeira, Chambel & Carvalho, 2020), вивчення впливу підтримки балансу роботи та сім'ї з боку організації на попередження та подолання конфлікту між цими двома сферами (Lo Presti, Molino, Emanuel, Landolfi & Ghislieri, 2020), вивчення зв'язку між організаціями, що орієнтуються на підтримку сім'ї («*Family-Friendly Organizations*») та психологічне благополуччя персоналу, з урахуванням культурних цінностей (Öcel-Collen & Zijlstra, 2019), аналіз трансформаційного лідерства та програми

«Family supportive supervision» («Програми для підтримки сім'ї») для благополуччя та ефективності роботи працівників (Kossek et al., 2018) та ін.).

По-четверте, особлива увага має приділятися працівникам, які мають особливі потреби, обумовлені психіатричними розладами. У цьому контексті необхідно зазначити, що у вагомих документах європейського та міжнародного рівня зазначається, що якісна та змістовна робота може мати позитивний вплив на психічне здоров'я та благополуччя людей та залучення їх до громади, а також стати важливим кроком на шляху до одужання для багатьох, сприяти створенню інклюзивного європейського ринку праці, де на робочому місці спонукають до психічного здоров'я та благополуччя, і де людям, які страждають на психічне захворювання, допомагають повертатися на роботу, коли вони будуть готові (Mental health & work, 2021).

Слід зазначити, що організаційними психологами активно проводяться дослідження, які стосуються вивчення *психологічних особливостей працівників, які мають розлади психічного здоров'я* («workers with mental health problems»), а саме: вивчення продуктивності роботи у працівників з розладами психічного здоров'я, які працюють в соціальних фірмах (Corbierie et al., 2019); порівняльний аналіз особливостей працівників з психіатричними розладами, які працюють, і тих, які шукають роботу (Dewa et al., 2019); розробка формату для повернення на роботу для працівників, які мають психічні розлади (Nielsen et al., 2020) та ін.

І, насамкінець, проаналізуємо **методи, які використовують «healthy organizations» для забезпечення психологічного здоров'я персоналу організацій**. Тут мова йде, насамперед, про здійснення різних видів інтервенцій (психологічних втручань) для забезпечення психологічного здоров'я в організації.

Як зазначають М. Перре, У. Бауманн (2012), в психології *під інтервенцією* або *психологічним втручанням* розуміються дії, що виконуються для досягнення змін емоцій і поведінки людини (у широкому сенсі мова йде про будь-яку діяльність, яка використовується для модифікації поведінки, емоційного стану чи почуттів людини). Зазначається, що психологічні інтервенції мають багато різних застосувань, і найчастіше використовуються для лікування психічних розладів, використовуючи психотерапію, а кінцевою метою цих втручань є не лише полегшення симптомів, а й націлення на усунення першопричин цих розладів (Перре & Бауманн, 2012).

У контексті проблеми, яка аналізується, суттєвим є те, що психологічні інтервенції можуть використовуватися також для забезпечення позитивного психічного здоров'я в цілях профілактики психічних розладів, вони не орієнтовані на лікування стану, але призначені для зміцнення здорових емоцій, відносин і звичок і можуть поліпшити якість життя, навіть якщо психічних захворювань немає (Перре & Бауманн, 2012).

Основними методами психологічної інтервенції є: психотерапія, психологічне консультування, психологічний тренінг, організація терапевтичного або здорового середовища (Миронова, 2010).

А. Di Fabio (2017a) визначено *чотири рівні здійснення інтервенцій з проблеми психологічного здоров'я* та проведено детальний аналіз досліджень в цій сфері, які стосуються індивідуального, групового, організаційного та міжорганізаційного рівнів. Іншими дослідниками та практиками розроблено ряд інтервенцій, які стосуються кожного із названих рівнів.

Так, на *індивідуальному рівні* повинні вживатися заходи щодо поліпшення психологічного здоров'я працівників та організації в цілому. Зокрема, важливо оснащувати робочі місця, поліпшувати мотивацію працівників, забезпечувати зворотний зв'язок та збільшувати участь співробітників у вирішенні проблем в організації. Втручання мають бути спрямовані на формування позитивних аспектів роботи, *підвищення позитивних індивідуальних ресурсів*, таких як емоційний інтелект та резильєнтність, комунікативний потенціал, копінг-стратегії, толерантність до невизначеності, креативність, толерантність особистості тощо. Інтервенції можуть сприяти підвищенню особистого розвитку, впевненості, психологічної зрілості працівників та можуть допомогти співробітникам взаємодіяти один з одним у більш здоровій та продуктивній формі (Alexandrova-Karamanova et al., 2016; Di Fabio, 2017a; Feldman & Drehe, 2012).

У цьому напрямку виконано, зокрема, дослідження, які стосуються програм ефективності інтервенції щодо професійного стресу (Richardson & Rothstein, 2008; Quick, Quick, Nelson & Hurrell, 2017), проведено детальний аналіз літератури, який стосується оцінки інтервенцій щодо зниження робочого стресу (La Montagne, Keegel, Louie, Ostry & Landsbergis, 2007), розглянуто співвідношення вимог до роботи та ресурсів роботи та їх впливу на здоров'я жінок (Nylén, Lindfors, Le Blanc & Sverke, 2019) та ін.

На *груповому рівні* мова йде про те, що здорова група - це така, яка поважає своїх членів, використовує час, щоб вислухати їхні погляди, толерантна до різних стилів взаємодії та переважно

використовує стилі взаємодії, коли кожен може задовольнити свої інтереси. Основна увага приділяється формуванню команди (приналежність до команди є основною для почуття благополуччя більшості людей), груповим тренінгам (сприяння ідентифікації, визнанню та врахуванню індивідуальних та соціально-психологічних особливостей), розвитку творчого мислення (здорові групи відкриті до креативних викликів її членів), форсуванню культури позитивної взаємодії між членами групи на робочому місці, що може знизити конфлікти в організації. Інтервенції спрямовані на створення здорових груп, які можуть допомогти працівникам налагодити міцні зв'язки та отримувати соціальну підтримку в ситуації вирішення складних завдань роботи та зберегти благополуччя (Di Fabio, 2017a).

У рамках цього напрямку, наприклад, виконано дослідження, яке стосується ефекту групових інтервенцій стосовно пошуку групових ресурсів та їх впливу на кар'єру менеджерів і здоров'я в організації (Vuori, Torppinen-Tanner & Mutanen, 2012).

На **рівні організації** «здорові організації» також мають реагувати на виклики сьогодення. Основна увага приділяється тому, щоб зробити організацію більш ефективним та щасливим місцем для роботи та більш конкурентоспроможною, створити відкриту культуру, що характеризується стійкою творчістю та інноваціями, сприяти організаційному клімату, що підтримує позитивні стосунки та стилі лідерства, які забезпечують додаткові можливості для працівників через розширення їх автономії та самоорганізації (Di Fabio, 2017a).

Тут розроблені, наприклад, інтервенції організаційного рівня, які стосуються активного залучення персоналу до заходів, що проводяться в організації та спрямовані на забезпечення психічного здоров'я й благополуччя персоналу (Peters et al., 2020), впливу інтервенцій, які стосуються організаційних заходів для створення безпеки робочого місця та її впливу на психічне здоров'я (Hammer et al., 2019) та ін.

На **міжорганізаційному рівні** основна увага приділяється тому, щоб зробити межі між організаціями більш гнучкими та сприяти налагодженню стосунків між ними. Тут важливе значення мають партнерські стосунки, створення мереж та участь громад. На цьому рівні важливо сприяти партнерству між організаціями з метою отримання взаємовигідних винагород. Важливо також сприяти створенню індивідуальних мереж співробітників у рамках організації, поза нею та між організаціями, щоб покращити ефективність роботи та перспективи бізнесу.

Водночас зазначається, що наукові дослідження здебільшого стосуються розробки інтервенцій щодо проблеми психологічного здоров'я на індивідуальному рівні, однак необхідним є *багаторівневий підхід до здійснення інтервенцій*, який передбачає, що інтервенції мають пронизувати всі рівні управління організацією (De Angelis et al., 2020).

У цьому контексті значущими, зокрема, є розробка різних видів інтервенцій *в різних типах організацій*, зокрема багаторівневих інтервенцій для забезпечення здоров'я на робочих місцях в організаціях малого та середнього бізнесу та громадському секторі (De Angelis et al., 2020), для сприяння здоров'ю та благополуччю працівників в сфері виробництва продуктивних товарів (S.E. Peters et al., 2020 та ін.).

Важливою складовою таких інтервенцій або окремим напрямком є *навчання з питань психічного здоров'я* для роботодавців, менеджерів, працівників (як ідентифікувати проблему, як розпочати та підтримувати розмову, надавати підтримку, направити на консультаційну допомогу до інших фахівців та ін.) (Mental health & work, 2021).

Отже, можна говорити про те, що «healthy organizations» за допомогою використання організаційними психологами сучасних методів психологічної допомоги можуть здійснювати багато важливих напрямків активності, які сприяють підтриманню та зміцненню психологічного здоров'я персоналу організацій та забезпеченню ефективності діяльності організацій.

Висновки:

1. Під «*healthy organizations*» («здоровими організаціями») ми розуміємо організації, культура, клімат та практика яких створюють середовище, сприятливе для забезпечення різних видів здоров'я організацій, у тому числі і психологічного, та безпеки працівників, а також для організаційної ефективності.

2. До *основних напрямків активності «healthy organizations»*, які спрямовані на забезпечення психологічного здоров'я персоналу організацій, відноситься: а) формування психологічного здоров'я на робочому місці як одного із важливих напрямків управління організацією; б) створення в організації культури «відкритості», яка передбачає, що проблема психологічного здоров'я має бути предметом відкритого обговорення, з повагою до всіх категорій працівників; в) дотримання балансу між роботою та не роботою; г) приділення особливої уваги працівникам, які мають інвалідність, обумовлену психіатричними розладами та ін.

3. Для забезпечення психологічного здоров'я в організації доцільним є використання *різних методів активності*, насамперед, різних видів інтервенцій, які можуть проявлятися на таких рівнях: індивідуальному; груповому; організаційному; міжорганізаційному. Констатовано, що переважно дослідження стосуються розробки інтервенцій щодо проблеми психологічного здоров'я на індивідуальному рівні, однак необхідно посилювати багаторівневий підхід до інтервенцій, коли вони мають стосуватися всіх рівнів (індивідуального, групового, організаційного та міжорганізаційного), і в результаті їх взаємодії створювати синергетичний ефект.

4. Впровадження основних ідей та підходів «healthy organizations» може створити, на наш погляд, *додаткові ресурси* у вітчизняних організаціях для вирішення проблеми психологічного здоров'я персоналу та організації.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні готовності менеджерів вітчизняних організацій до впровадження основних ідей концепції «healthy organizations» та психологічних бар'єрів, які можуть виникати у цьому процесі.

Література

1. Карамушка, Л.М., Дзюба, Т.М. (2019). Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(16), 22–33.
2. Клиническая психология и психотерапия. (2012). / Под ред. М. Перре, У. Бауманна. Пер. с нем. СПб: Питер.
3. Метельська, А. 5 ключів впливу корпоративної культури організації на психічне здоров'я співробітників. URL: <https://www.mh4u.in.ua/hochu-dopomogty-blyzkyim/5-klyuchiv-vplyvu-korporatyvnoyi-kultury-organizacziyi-na-psyhichne-zdorovya-spivrobitnykiv/>
4. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / За заг. ред. С.П. Миронової. (2010). Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.
5. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Івкін, В. М. (2018). Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості : монографія. К : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712691/>
6. Alexandrova-Karamanova, A., Todorova, I., Montgomery, A., Panagopoulou, E., Costa, P., Baban, A., Davas, A., Milosevic, M., & Mijakoski, D. (2016). Burnout and health behaviors in health professionals from seven European countries. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 89, 1059–1075.
7. Bakker, A.B., Derks, D. (2010). Positive occupational health psychology. In *Occupational Health Psychology*; Leka, S., Houdmont, J. (Eds). Chichester, UK, 2010.
8. Bandeira, R., Chambel, M.J., & Carvalho, V.S. (2020). Influence of the work-family relationship on perceived health 5-Years later: The moderating role of job insecurity. *Social Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02509-2>
9. Castanheira, F., Chambel, M. J., Santos, A., & Rodrigues, F. (2020). Healthy healthcare in Portugal: empirical studies of relational job characteristics and wellbeing among hospital nurses. In T. Lovseth and A. De Lange (Eds.). *A system-based understanding of healthcare organizations, workers health and quality of care for patients*, 297–315. Springer.
10. Corbiere, M., Zaniboni, S., Dewa, C. S., Villotti, P., Lecomte, T., Sultan-Taïeb, H., Hupé, J., & Fraccaroli, F. (2019). Work productivity of people with a psychiatric disability working in social firms. *Work*, 62, 151–160.
11. De Angelis, M., Giusino, D., Nielsen, K., Aboagye, E., Christensen, M., Innstrand, S.T., Mazzetti, G., van den Heuvel, M., Sijbom, R., Pelzer, V., Chiesa, R., & Pietrantonio, L. (2020). H-WORK Project: Multilevel Interventions to Promote Mental Health in SMEs and Public Workplaces. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. URL: <https://h-work.eu/project>
12. De Smet, A., Loch, M., & Schaninger, B. (2007). Anatomy of a healthy corporation. *McKinsey Q*, 2, 64–73.
13. Dewa, C. S., Hoch, J. S., Corbiere, M., Villotti, P., Trojanowski, L., Sultan-Taïeb, H., Zaniboni, S., & Fraccaroli, F. A. (2019). Comparison of Healthcare Use and Costs for Workers with Psychiatric Disabilities Employed in Social Enterprises Versus Those Who Are Not Employed and Seeking Work. *Community Mental Health Journal*, 55, 202–210.
14. Di Fabio, A. (2017a). Positive Healthy Organizations: Promoting Well-Being, Meaningfulness, and Sustainability in Organizations. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01938>.
15. Di Fabio, A. (2016). Positive relational management for healthy organizations: psychometric properties of a new scale for prevention for workers. *Frontiers in Psychology*, 7:1523. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01523
16. Di Fabio, A. (2017b). The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers in Psychology*, 8:1534. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01534
17. Di Fabio, A., Cheung, F. M., & Peiró, J. M. (2020). «Editorial to special issue «Personality and individual differences and healthy organizations»». *Personality and Individual Differences*, 166, 1–5.
18. European Academy of Occupational Health Psychology (EAHP). (2021). Retrieved from URL: <http://www.eaohp.org/>
19. Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 745–759. doi:10.1007/s10902-011-9292-4.

20. Grawitch, M. J., & Ballard, D. W. (2016). *The Psychologically Healthy Workplace: Building a Win-Win Environment for Organizations and Employees*. Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/14731-000.
21. Hammer, L. B., Truxillo, D. M., Bodner, T., Pytlovany, A. C., & Richman, A. (2019) Exploration of the impact of organisational context on a workplace safety and health intervention. *Work & Stress*, 33(2), 192–210. DOI: 10.1080/02678373.2018.1496159
22. Kossek, E. E., Petty, R. J., & Bodner, T. E. (2018). Lasting Impression: Transformational Leadership and Family Supportive Supervision as Resources for Well-Being and Performance. *Occupational Health Science*. 2, 1–24. URL: <https://rdcu.be/b3RXQ>
23. LaMontagne, A. D., Keegel, T., Louie, A. M., Ostry, A., & Landsbergis, P. A. (2007). A systematic review of the job-stress intervention evaluation literature, 1990–2005. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13, 268–280.
24. Lo Presti, A., Molino, M., Emanuel, F., Landolfi, A., & Ghislieri, C. (2020). Work-family organizational support as a predictor of work-family conflict, enrichment, and balance: crossover and spillover effects in dual-income couples. *Europe's Journal of Psychology*, 16(1), 62–81.
25. Lowe, G. (2010). *Healthy Organizations: How Vibrant Workplaces Inspire Employees to Achieve Sustainable Success*. University of Toronto Press.
26. Mental health and work. (2021). URL: <https://www.mhe-sme.org/what-we-do/mental-health-work/>
27. Nielsen, K., Yarker, J., Munir, F., & Bültmann, U. (2020). IGLOO: A Framework for Return to Work Among Workers with Mental Health Problems. In: Bültmann U., Siegrist J. (eds) *Handbook of Disability, Work and Health*. Handbook Series in Occupational Health Sciences, vol 1. Springer, Cham.
28. Nielsen, K., & Taris, T. W. (2019). Leading well: Challenges to researching leadership in occupational health psychology – and some ways forward. *Work & Stress*, 2019, 33(2), 107–118.
29. Nylén, E. C., Lindfors, P., Le Blanc, P., & Sverke M. (2019). Do personal resources matter beyond job demands and job resources? Main and interaction effects on health-related outcomes among women working within the welfare sector. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment, and Rehabilitation*, 64(3), 515–529. Doi: 10.3233/WOR-193013
30. Öcel-Collen, H., & Zijlstra, F. (2019). Relationship between Social Support, Cultural Values, Family-Friendly Organizations and Psychological Well-Being among Turkish and the Dutch Nurses: The Role of Recovery. *International Journal of Business, Humanities and Technology Vol*, 9(1). Doi: 10.30845/ijbht.v9n1p1
31. Peters, S. E., Nielsen, K., Nagler, E., Revette, A.C., Madden, J., & Sorensen, G. (2020). Ensuring organization-intervention fit for a participatory organizational intervention to improve food service workers' health and wellbeing: Workplace Organizational Health Study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 62(2), 33–45. Doi: 10.1097/JOM.0000000000001792.
32. Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J. (2017). *Preventive Stress Management in Organizations*. American Psychological Association. doi: 10.1037/10238-000.
33. Raymond, J. S., Wood, W., & Patrick, W. K. (1990). Psychology doctoral training in work and health. *American Psychologist*, 45, 1159–1161. doi: 10.1037/0003-066X.45.10.1159
34. Richardson, K.M., & Rothstein, H.R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: Ameta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 69–93.
35. Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, eds C. R. Snyder and S. J. Lopez, (pp.3-9). Oxford University Press/
36. Sorensen, G., Peters, S., Nielsen, K., Nagler, E., Karapanos, M., Wallace, L., Burke, L., Dennerlein, J. T., & Wagner, G., R. (2019). Improving Working Conditions to Promote Worker Safety, Health and Wellbeing for Low-Wage Workers: The Workplace Organizational Health Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1449.
37. Taris, T., Peeters, M., & De Witte, H. (Eds.). (2019). *The fun and frustration of modern working life. Contributions from an occupational health psychology perspective*. Festschrift for Prof. dr. Wilmar Schaufeli. Kalmthout: Pelckmans,
38. Taris, T. W., & Nielsen, K. (2019). Leadership in occupational health psychology, *Work & Stress*, 33(2), 105–106.
39. Tetrick, L. E. (2002). Individual and organizational health. *Research in Occupational Stress and Well-being*, Vol. 2, eds P. Perrewé and D. Ganster (pp 117-141). JAI Press.
40. Tetrick, L. E., & Peiró, J. M. (2012). Occupational safety and health. *The Oxford Handbook of Organizational Psychology*. Vol. 2, ed. S. W. J. Kozlowski (Oxford: Oxford University Press). doi:10.1093/oxfordhb/9780199928286.013.0036
41. The Society for Occupational Health Psychology (SHOP) (2021). URL: <https://sohp-online.org>
42. Vuori, J., Toppinen-Tanner, S., & Mutanen, P. (2012). Effects of resource-building group intervention on career management and mental health in work organizations: Randomized controlled fieldtrial. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 273–286.

References

1. Karamushka, L. M., Dzuba, T. M. (2019). Fenomen zdorovia yak aktualnyi napriam doslidzhen v organizatsiiniy psikhologii. [The phenomenon of health as an important research area in organizational psychology]. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 1(16), 22–33. [In Ukrainian]
2. Perre, M., & Baumann, U. (Eds.). (2012). *Klinicheskaya psikhologiya i psikhoterapiya*. [Clinical psychology and psychotherapy]. Piter. [In Russian]

3. Metelska, A. *Pyat kluchiv vplyvu korporatyvnoi organizatsiinoi kultury na psykhychnе zdorovia spivrobitnykiv. [Five key effects of corporate organizational culture on staff's mental health]*. URL: <https://www.mh4u.in.ua/hochu-dopomogty-blyzkyim/5-klyuchiv-vplyvu-korporatyvnoyi-kultury-organizacziyi-na-psykhychnе-zdorovya-spivrobitnykiv/> [In Ukrainian]
4. Myronova, S. P. (2010). *Osnovy korektsiinoi pedagogiky. [The fundamentals of correctional pedagogics]*. Ivan Ohienko Kamianets-Podilski National University. [In Ukrainian]
5. Karamushka, L. M., Kredentser, O. V., Tereshchenko, K. V., Ivkin, V. M., & Lagodzinsla, V. I. (2018). *Psykhologichni tekhnologii pidgotovky osvitiного personal do rozvytku organizatsiinoi kultury v umovakh sotsialnoi napruzhenosti. [Psychological technologies of educators' training in organizational culture development in conditions of social tension]*. G. S. Kostiuk Institute of Psychology. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712691/> [In Ukrainian]
6. Alexandrova-Kamanova, A., Todorova, I., Montgomery, A., Panagopoulou, E., Costa, P., Baban, A., Davas, A., Milosevic, M., & Mijakoski, D. (2016). Burnout and health behaviors in health professionals from seven European countries. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 89, 1059–1075.
7. Bakker, A. B., Derks, D. (2010). Positive occupational health psychology. In *Occupational Health Psychology*; Leka, S., Houdmont, J. (Eds). Chichester, UK.
8. Bandeira, R., Chambel, M.J., & Carvalho, V.S. (2020). Influence of the work-family relationship on perceived health 5-Years later: The moderating role of job insecurity. *Social Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02509-2>
9. Castanheira, F., Chambel, M. J., Santos, A., & Rodrigues, F. (2020). Healthy healthcare in Portugal: empirical studies of relational job characteristics and wellbeing among hospital nurses. In T. Lovseth and A. De Lange (Eds.). *A system-based understanding of healthcare organizations, workers health and quality of care for patients*, 297–315. Springer.
10. Corbiere, M., Zaniboni, S., Dewa, C. S., Villotti, P., Lecomte, T., Sultan-Taïeb, H., Hupé, J., & Fraccaroli, F. (2019). Work productivity of people with a psychiatric disability working in social firms. *Work*, 62, 151–160.
11. De Angelis, M., Giusino, D., Nielsen, K., Aboagye, E., Christensen, M., Innstrand, S.T., Mazzetti, G., van den Heuvel, M., Sijbom, R., Pelzer, V., Chiesa, R., & Pietrantonio, L. (2020). H-WORK Project: Multilevel Interventions to Promote Mental Health in SMEs and Public Workplaces. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. URL: <https://h-work.eu/project>
12. De Smet, A., Loch, M., & Schaninger, B. (2007). Anatomy of a healthy corporation. *Mckinsey Q*, 2, 64–73.
13. Dewa, C. S., Hoch, J. S., Corbiere, M., Villotti, P., Trojanowski, L., Sultan-Taïeb, H., Zaniboni, S., & Fraccaroli, F. A (2019). Comparison of Healthcare Use and Costs for Workers with Psychiatric Disabilities Employed in Social Enterprises Versus Those Who Are Not Employed and Seeking Work. *Community Mental Health Journal*, 55, 202–210.
14. Di Fabio, A. (2017a). Positive Healthy Organizations: Promoting Well-Being, Meaningfulness, and Sustainability in Organizations. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01938>.
15. Di Fabio, A. (2016). Positive relational management for healthy organizations: psychometric properties of a new scale for prevention for workers. *Frontiers in Psychology*. 7:1523. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01523
16. Di Fabio, A. (2017b). The psychology of sustainability and sustainable development for well-being in organizations. *Frontiers in Psychology*, 8:1534. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01534
17. Di Fabio, A., Cheung, F. M., & Peiró, J. M. (2020). Editorial to special issue «Personality and individual differences and healthy organizations» «*Personality and Individual Differences*», 166, 1–5.
18. European Academy of Occupational Health Psychology (EAOHP). (2021). URL: <http://www.eaohp.org/>
19. Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 745–759. doi:10.1007/s10902-011-9292-4.
20. Grawitch, M. J., & Ballard, D. W. (2016). *The Psychologically Healthy Workplace: Building a Win-Win Environment for Organizations and Employees*. Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/14731-000.
21. Hammer, L. B., Truxillo, D. M., Bodner, T., Pytlovany, A. C., & Richman A. (2019). Exploration of the impact of organisational context on a workplace safety and health intervention. *Work & Stress*, 33(2), 192–210. DOI: 10.1080/02678373.2018.1496159
22. Kossek, E. E., Petty, R. J., & Bodner, T. E. *et al.* (2018). Lasting Impression: Transformational Leadership and Family Supportive Supervision as Resources for Well-Being and Performance. *Occupational Health Science*. 2, 1–24. URL: <https://rdcu.be/b3RXQ>
23. LaMontagne, A. D., Keegel, T., Louie, A. M., Ostry, A., & Landsbergis, P. A. (2007). A systematic review of the job-stress intervention evaluation literature, 1990–2005. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13. 268–280.
24. Lo Presti, A., Molino, M., Emanuel, F., Landolfi, A., & Ghislieri, C. (2020). Work-family organizational support as a predictor of work-family conflict, enrichment, and balance: crossover and spillover effects in dual-income couples. *Europe's Journal of Psychology*, 16(1), 62–81.
25. Lowe, G. (2010). *Healthy Organizations: How Vibrant Workplaces Inspire Employees to Achieve Sustainable Success*. University of Toronto Press.
26. Mental health and work. (2021). URL: <https://www.mhe-sme.org/what-we-do/mental-health-work/>
27. Nielsen, K., Yarker, J., Munir, F., & Bültmann, U. (2020). IGLOO: A Framework for Return to Work Among Workers with Mental Health Problems. Bültmann U., Siegrist J. (Eds) *Handbook of Disability, Work and Health*. Handbook Series in Occupational Health Sciences, vol 1. Springer, Cham.

28. Nielsen, K., & Taris, T. W. (2019). Leading well: Challenges to researching leadership in occupational health psychology – and some ways forward. *Work & Stress*, 33(2), 107–118.
29. Nylén, E. C., Lindfors, P., Le Blanc, P. & Sverke, M. (2019). Do personal resources matter beyond job demands and job resources? Main and interaction effects on health-related outcomes among women working within the welfare sector. *WORK: A Journal of Prevention, Assessment, and Rehabilitation*, 64(3), 515–529. Doi: 10.3233/WOR-193013
30. Öcel-Collen, H., & Zijlstra, F. (2019). Relationship between Social Support, Cultural Values, Family-Friendly Organizations and Psychological Well-Being among Turkish and the Dutch Nurses: The Role of Recovery. *International Journal of Business, Humanities and Technology Vol*, 9(1). Doi: 10.30845/ijbht.v9n1p1
31. Peters, S. E., Nielsen, K., Nagler, E., Revette, A.C., Madden, J., & Sorensen, G. (2020). Ensuring organization-intervention fit for a participatory organizational intervention to improve food service workers' health and wellbeing: Workplace Organizational Health Study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 62(2), 33–45. Doi: 10.1097/JOM.0000000000001792.
32. Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J. (2017). *Preventive Stress Management in Organizations*. American Psychological Association. doi: 10.1037/10238-000.
33. Raymond, J. S., Wood, W., & Patrick, W. K. (1990). Psychology doctoral training in work and health. *American Psychologist*, 45, 1159–1161. doi: 10.1037/0003-066X.45.10.1159
34. Richardson, K. M.; Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: Ameta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 69–93.
35. Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, eds C. R. Snyder and S. J. Lopez (pp.3-9). Oxford University Press/
36. Sorensen, G., Peters, S., Nielsen, K., Nagler, E., Karapanos, M., Wallace, L., Burke, L., Dennerlein, J. T., & Wagner, G. R. (2019). Improving Working Conditions to Promote Worker Safety, Health and Wellbeing for Low-Wage Workers: The Workplace Organizational Health Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 1449.
37. Taris, T., Peeters, M., & De Witte, H. (Eds.). (2019). *The fun and frustration of modern working life. Contributions from an occupational health psychology perspective*. Festschrift for Prof. dr. Wilmar Schaufeli. Kalmthout: Pelckmans.
38. Taris, T. W., & Nielsen, K. (2019). Leadership in occupational health psychology, *Work & Stress*, 33(2), 105–106.
39. Tetrick, L. E. (2002). Individual and organizational health in *Research in Occupational Stress and Well-being*, Vol. 2, eds P. Perrewé and D. Ganster, 117–141. JAI Press.
40. Tetrick, L. E., & Peiró, J. M. (2012). Occupational safety and health. *The Oxford Handbook of Organizational Psychology*. Vol. 2, ed. S. W. J. Kozlowski (Oxford: Oxford University Press). Doi: 10.1093/oxfordhb/9780199928286.013.0036
41. The Society for Occupational Health Psychology (SHOP) (2021). URL: <https://sohp-online.org>
42. Vuori, J., Toppinen-Tanner, S., & Mutanen, P. (2012). Effects of resource-building group intervention on career management and mental health in work organizations: Randomized controlled fieldtrial. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 273–286.

Відомості про автора

Карамушка Людмила Миколаївна, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Karamushka, Liudmyla Mykolayivna, Academician of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Head, laboratory of organizational and social psychology, G. S. Kostiuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: LKARAMA01@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0622-3419>

Отримано 5 липня 2021 р.
Рецензовано 19 липня 2021 р.
Прийнято 26 липня 2021 р.

Людмила Карамушка

Анна Литвинчук

КОМПЛЕКС МЕТОДИК ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ПЕРСОНАЛУ КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Карамушка Людмила, Литвинчук Анна. Комплекс методик для дослідження лідерських якостей персоналу комерційних організацій.

Вступ. Інтенсифікація діяльності персоналу комерційних організацій в умовах постійних соціальних змін, конкуренції, соціальної напруженості, викликаній, зокрема, пандемією COVID-19, обумовлює необхідність розвитку лідерських якостей у персоналу комерційних організацій. Це потребує визначення діагностичних методик, які дають можливість діагностувати рівень розвитку лідерських якостей у персоналу.

Мета дослідження. Визначити комплекс методик для діагностики лідерських якостей у персоналу комерційних організацій.

Результати дослідження. У статті представлено комплекс діагностичних методик для дослідження «базових» та «спеціальних» лідерських якостей персоналу комерційних організацій. Зазначено, що до «базових» лідерських якостей персоналу комерційних організацій віднесено ті, які свідчать про загальну схильність персоналу до управління, їх орієнтацію на адміністративні чи лідерські якості. До «спеціальних» лідерських якостей належать ті, які потрібні персоналу комерційних організацій для здійснення безпосередньо лідерства в комерційних організаціях (інноваційно-креативні; партнерської взаємодії; емоційно-регулятивні; гендерні).

Висновки. Представлений у статті комплекс діагностичних методик для дослідження лідерських якостей персоналу комерційних організацій може бути використаний у процесі здійснення психологічного консультування персоналу комерційних організацій з проблеми розвитку лідерства.

Ключові слова: комерційні організації, персонал, лідерство, лідерські якості, «базові» лідерські якості, «спеціальні» лідерські якості, методики для дослідження лідерства.

Karamushka, Liudmyla, Litvinchuk, Anya. A set of instruments to study commercial organization staff's leadership qualities.

Introduction. Intense activity of commercial organizations in the conditions of constant social changes, competition, and social tension, which were caused by the COVID-19 pandemic, necessitates the development of leadership qualities and skills in the staff of commercial organizations.

Aim. To determine a set of instruments to assess commercial organization staff's leadership qualities.

Results. The set of diagnostic instruments proposed by the author to study commercial organization staff's leadership qualities aims to assess staff's basic leadership qualities, which relate to staff's ability to manage and administer the commercial organization, and the staff's special leadership qualities, which include staff's abilities to directly lead in commercial organizations and are made up of staff's innovative-creative, partnership, emotion-regulating, and gender-relevant abilities.

Conclusions. The set of diagnostic instruments presented in the article and designed to study commercial organization staff's leadership qualities can be helpful for organizational psychologists to counsel commercial organizations on the problem of staff's leadership development.

Key words: commercial organizations, staff, leadership, leadership qualities, basic leadership qualities, special leadership qualities, instruments to study leadership

Карамушка Людмила, Литвинчук Анна. Комплекс методик для исследования лидерских качеств персонала коммерческих организаций.

Вступление. Интенсификация деятельности персонала коммерческих организаций в условиях постоянных социальных изменений, конкуренции, социальной напряженности, вызванной, в частности, пандемией COVID-19, обуславливает необходимость развития лидерских качеств у персонала коммерческих организаций. Это требует определения диагностических методик, позволяющих диагностировать уровень развитости лидерских качеств у персонала.

Цель исследования. Определить комплекс методик для диагностики лидерских качеств у персонала коммерческих организаций.

Результаты исследования. В статье представлен комплекс диагностических методик для исследования базовых и специальных лидерских качеств персонала коммерческих организаций. Отмечено, что к «базовым» лидерским качествам персонала коммерческих организаций относятся качества, свидетельствующие об общей склонности персонала к управлению, их ориентации на использование административных или лидерских качеств. К «специальным» лидерским качествам относятся те, которые требуются персоналу коммерческих организаций для осуществления непосредственно лидерства в коммерческих организациях (инновационно-креативные; партнерское взаимодействие; эмоционально-регулятивные; гендерные).

Выводы. Представленный в статье комплекс диагностических методик для исследования лидерских качеств персонала коммерческих организаций может быть использован в процессе осуществления психологического консультирования персонала коммерческих организаций по проблеме развития лидерства.

Ключевые слова: коммерческие организации, персонал, лидерство, лидерские качества, «базовые» лидерские качества, «специальные» лидерские качества, методики исследования лидерства.

Вступ. Інтенсифікація діяльності персоналу комерційних організацій в умовах постійних соціальних змін, конкуренції, соціальної напруженості, викликаній, зокрема, пандемією COVID-19, обумовлює необхідність розвитку лідерських якостей у персоналу комерційних організацій. Це потребує визначення діагностичних методик, які дають можливість діагностувати рівень розвитку лідерських якостей у персоналу.

Проблема лідерства знайшла відображення в роботах ряду авторів (Бендас, 2009; Карамушка & Фелькель, 2015; Фелькель, 2011; Boal, Patrick, & Schultz, 2007; Campos-García & Zúñiga-Vicente, 2019; Gavetti, 2011; Rider, Di Carlo, Nazim & Tshofela, 2019; Rowe, 2001 та ін.), в яких розкрито сутність лідерства та основні підходи до його вивчення, визначено вияви лідерства на різних рівнях управління організацією, проаналізовано роль стратегічного лідерства для діяльності організації, зокрема для адаптації організації та вирішення економічних питань, обґрунтовано вплив професійних та демографічних характеристик лідера на мотивацію працівників, розкрито вияви лідерства в різних соціальних сферах (державне управління, бізнес, освіта тощо). Однак, що стосується рівня та чинників розвитку лідерських якостей у персоналу вітчизняних комерційних організацій, а також обґрунтування діагностичних методик для їх вивчення, то ця проблема є недостатньо розробленою.

Мета дослідження. Визначити комплекс методик для діагностики лідерських якостей у персоналу комерційних організацій.

Результати дослідження та їх обговорення.

На основі аналізу літератури нами було визначено «Комплекс методик для дослідження лідерських якостей персоналу комерційних організацій», який включає дві групи методик (табл.1). Зазначимо, що, відповідно до підходу Т.Г. Фелькель (2011), лідерські якості нами були підрозділені на дві групи - «базові» та «спеціальні» (Фелькель, 2011).

До «базових» лідерських якостей персоналу комерційних організацій відносяться ті, які свідчать про загальну схильність персоналу до управління та лідерства, їх орієнтацію на використання адміністративних чи лідерських якостей.

До «спеціальних» лідерських якостей належать ті, які потрібні персоналу комерційних організацій для здійснення безпосередньо лідерства в комерційних організаціях.

Проаналізуємо послідовно кожну із груп методик.

Що стосується «базових» лідерських якостей персоналу комерційних організацій, то для вивчення загальних здібностей до управління та лідерства використовується методика «Чи здатні ви стати керівником?» (Козловська, Романюк & Урумський, 1999).

Дослідження вираженості менеджерських (адміністративних) та лідерських якостей, а також їх поєднання між собою здійснюється за допомогою опитувальника «Ви керівник чи...?» К. Фрайлінгера, І. Фішера (Фрайлінгер, Фішер, 2002).

«Спеціальні» лідерські якості персоналу комерційних організацій, з урахуванням наявних в літературі підходів та власного теоретичного аналізу проблеми, були підрозділені нами на такі підгрупи: а) інноваційно-креативні; б) партнерської взаємодії; в) емоційно-регулятивні; г) гендерні. Слід підкреслити, що перші дві групи якостей (інноваційно-креативні та партнерської взаємодії) виділені нами на основі розробок Т.Г. Фелькель (2011), але вони «наповнені» новим змістом, який стосується діяльності контингенту досліджуваних. Наступні дві підгрупи (емоційно-регулятивні та гендерні якості) виділені нами самостійно, з урахуванням специфіки персоналу комерційних організацій.

До інноваційно-креативних якостей персоналу комерційних організацій нами віднесено такі: адаптаційна мобільність; просування організаційних змін; здатність до підприємництва. Зазначимо, що перші дві характеристики (адаптаційна мобільність та просування організаційних змін) мають відношення до ставлення персоналу до змін, нововведень, що є дуже суттєвим в діяльності персоналу сучасних організацій, і особливо комерційних, та необхідних для цього організаційно-психологічних умов. Третя характеристика (здібність до підприємництва) відображає певною мірою специфіку діяльності комерційних організацій та його персоналу.

Так, адаптаційна мобільність розуміється нами як здатність персоналу адаптуватися до змін в різних сферах життя (навчанні, роботі, відпочинку, особистому житті тощо), здатність гнучко адаптуватися до нововведень (Карамушка, Москальов, 2011). Для їх дослідження використовуються такі методики: «Експертна оцінка «Адаптаційна мобільність» Л.М. Карамушки, М.В. Москальова (Карамушка, Москальов, 2011).

Таблиця 1

Комплекс методик для дослідження лідерських якостей персоналу комерційних організацій

Назва методик	Показники, що досліджуються
1 група методик	
Методики для вивчення базових лідерських якостей персоналу комерційних організацій	
Опитувальник «Чи здатні ви стати керівником?» (Козловська, Романюк & Урумський, 1999)	Загальні здібності до управління та керівництва
Опитувальник «Ви керівник чи...?» К. Фрайлінгера, І. Фішера (Фрайлінгер, Фішер, 2002)	1) Менеджерські (адміністративні) якості; 2) лідерські якості; 3) поєднання менеджерських (адміністративних) та лідерських якостей
2 група методик	
Методики для вивчення спеціальних лідерських якостей персоналу комерційних організацій:	
Методики для вивчення інноваційно-креативних якостей:	
Опитувальник «Адаптаційна мобільність» Л.М. Карамушки, М.В. Москальова (Карамушка, Москальов, 2011)	Адаптаційна мобільність
Опитувальник «Просування організаційної зміни» Н. Форстера (Forster, 2005)	Ставлення до змін
«Тест на загальні здібності до підприємництва (GET TEST)» (Пачковський, 2006)	Загальні здібності до підприємництва: 1) потреба в досягненнях; 2) потреба в незалежності (автономії); 3) творчі здібності; 4) вміння йти на розумний, зважений ризик; 5) цілеспрямованість та рішучість
Методики для вивчення якостей партнерської взаємодії:	
Опитувальник Р. Блейка-Дж. Мутона «Орієнтація стилю діяльності менеджера» (Карамушка, Філь, 2007)	Стилі діяльності менеджера: 1) «страх перед бідністю»; 2) «авторитет-підкорення»; 3) «будинок відпочинку»; 4) «організація»; 5) «команда». Пріоритетною у вивченні є діагностика стилю діяльності «команда»
Опитувальник «Методика вивчення лідерського та гендерного стилів менеджера» (шкала «лідерських стилів») А. Кенна, Д. Зигфрида, модифікація Т.В. Бендас (Бендас, 2009)	Лідерські стилі: 1) доброзичливий (центрований на працівнику); 2) структурований; 3) змішаний (використовує обидва стилі)
Опитувальник «Емоційний інтелект» Н.Холла (Фетискин & Козлов & Мануйлов, 2002)	Складові емоційного інтелекту: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями; 3) самомотивація; 4) емпатія; 5) управління емоціями інших людей; 6) інтегративний рівень емоційного інтелекту)
Методики для вивчення емоційно-регулятивних якостей:	
«Тест на самоефективність» (Мітіна, 2002)	Види самоефективності: 1) діяльнісна самоефективність, 2) соціальна самоефективність, 3) самоефективність в цілому
«Тест самооцінки життєстійкості» (модифікація опитувальника Форверга на контактність Т.О. Ларіної) (Титаренко, 2011)	Показники життєстійкості: 1) емпатія; 2) тепло, повага; 3) щирість, справжність «Я»; 4) ініціативність, 5) рішучість; 6) відповідальність «Я»; 7) терпіння; 8) оптимістичність «Я»; 9) мобільність
«Шкала організаційного стресу» (Водопьянова, 2002)	Персональна сприйнятливості до організаційного стресу: 1) висока сприйнятливості до організаційного стресу та схильність до поведінки типу «А»; 2) середня стрес-толерантність та схильність до поведінки типу «АБ»; 3) висока толерантність до організаційного стресу та схильність до поведінки типу «Б» (імунного типу)
Методики для вивчення гендерних якостей:	
«Методика вивчення лідерського та гендерного стилів менеджера» (шкала гендерних стилів) (А. Кенна, Д. Зигфрида, модифікація Т.В. Бендас) (Бендас, 2009)	Гендерні стилі: 1) гендерно типові якості (маскулінні для чоловіків та фемінінні для жінок); 2) гендерно нетипові якості (маскулінні для жінок, фемінінні для чоловіків); 3) гендерно нейтральні (для осіб обох статей)
«Методика діагностики типів гендерної взаємодії персоналу організацій» М.Г. Ткалич (Ткалич, 2015)	Типи гендерної взаємодії: 1) партнерсько-професійний; 2) партнерсько-соціальний; 3) конфліктно-дистантний
«Опитувальник з визначення балансу «робота-життя» персоналу організацій» М.Г. Ткалич (Ткалич, 2015)	Показники балансу «робота-життя» персоналу: 1) відсутність балансу навантаження; 2) планування робочого часу та його змісту; 3) складність робочих завдань; 4) соціальні контакти

Сутність *просування організаційної зміни* полягає у визначенні змісту змін, етапів їх підготовки, причин опору змінам, врахування інтересів організації та індивідуальних потреб людей, використання необхідних комунікативних стратегій тощо (Forster, 2005). Для дослідження цього показника використовується опитувальник «Просування організаційної зміни» Н. Форстера (Forster, 2005).

Загальні здібності до підприємництва включають такі якості як потреба в досягненнях, потреба в незалежності (автономії), творчі здібності, вміння йти на розумний, зважений ризик, цілеспрямованість та рішучість) (Пачковський, 2006). Для їх вивчення використовується методика «Тест на загальні здібності до підприємництва (GET TEST)» (Пачковський, 2006).

Група *якостей партнерської взаємодії* персоналу комерційних організацій включала такі якості: орієнтація на стиль діяльності «команда»; застосування різних лідерських стилів; вираженість складових емоційного інтелекту.

Наголосимо, що перша характеристика має відношення до готовності лідера створювати команду та працювати в команді, що є суттєвим для діяльності лідерів, дві наступні характеристики пов'язані з партнерською взаємодією з працівниками, що притаманно для взаємодії лідерів зі своїми колегами, колективом в цілому.

Вивчення *орієнтації на роботу в команді* діагностується в процесі аналізу орієнтації персоналу на використання різних стилів діяльності, таких, як «страх перед бідністю», «авторитет-підкорення», «будинок відпочинку», «організація», «команда», та порівняння їх кількісної вираженості (Карамушка, Філь, 2007). Це стає можливим в результаті використання опитувальника Р. Блейка-Дж. Мутона «Орієнтація стилю діяльності менеджера» (Карамушка, Філь, 2007).

Суттєвим для вивчення орієнтації персоналу комерційних організацій є дослідження особливостей використання різних різних методів та форм діяльності. Особливе значення при цьому є визначення того, на який лідерський стиль орієнтується персонал – доброзичливий (центрований на працівнику), структурований (центрований на адміністративних та формалізованих підходах) чи змішаний (центрований на використанні обох стилів) (Бендас, 2009). У контексті проблеми, яка досліджується, суттєвим є використання першого і третього стилів. Дослідження лідерських стилів здійснюється за допомогою «Методики вивчення лідерського та гендерного стилів менеджера» (шкала «лідерських стилів») А. Кенна, Д. Зигфрида, модифікація Т.В. Бендас (Бендас, 2009).

Важливим для здійснення партнерської взаємодії лідерів зі своїми послідовниками є наявність *емоційного інтелекту*, який включає такі складові: емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивацію, емпатію, розпізнавання емоцій інших людей (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002). Дослідження складових емоційного інтелекту та його загального показника здійснюється за допомогою «Опитувальника для визначення емоційного інтелекту» Н. Холла (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002).

Група *емоційно-регулятивних якостей* персоналу комерційних організацій представлена такими характеристиками: самоефективність, життєстійкість та організаційна стресостійкість. Перша характеристика стосується впевненості персоналу комерційних організацій в успішності своєї діяльності, що є суттєвим для лідерів, оскільки вони мають надихати своїх послідовників на виконання діяльності; наступні дві характеристики мають відношення до здатності лідерів проявляти стійкість в складних життєвих ситуаціях та протидіяти організаційному стресу.

Самоефективність (як впевненість у своїх силах) може проявлятися в таких основних сферах як виконання діяльності (діяльнісна ефективність) та взаємодія з іншими людьми (соціальна ефективність), а також діяльності та поведінки в цілому (загальна ефективність) (Мітіна, 2002). Досліджується за допомогою «Тесту на самоефективність» (Мітіна, 2002).

Стресостійкість проявляється в наявності таких характеристик як емпатія; тепло, повага; щирість, справжність «Я»; ініціативність, рішучість; відповідальність «Я»; терпіння; оптимістичність «Я»; мобільність (Титаренко, 2011). Діагностика вказаних показників життєстійкості діагностується за допомогою «Тесту самооцінки життєстійкості» (модифікація опитувальника Форверга на контактність Т.О. Ларіної) (Титаренко, 2011).

Організаційна стресостійкість розуміється як персональна сприйнятливості персоналу до організаційного стресу (Водопьянова, 2002). Вона може мати такі рівні вираженості: висока сприйнятливості до організаційного стресу та схильність до поведінки типу «А»; середня стрес-толерантність та схильність до поведінки типу «АБ»; висока толерантність до організаційного стресу та схильність до поведінки типу «Б» (імунного типу). Окрім того, для визначення корекційної програми, спрямованої на підвищення стресостійкості персоналу, можуть діагностуватися такі показники як «здібність до самопізнання» (когнітивність)», «широта інтересів», «прийняття інтересів інших», «гнучкість поведінки», «активність та продуктивність». Зазначені показники діагностуються за допомогою «Шкали організаційного стресу» (Водопьянова, 2002).

І до *гендерних якостей* персоналу комерційних організацій віднесено такі: орієнтація на використання різних гендерних стилів (фемінінний, маскуліний, нейтральний), впровадження різних

стратегій гендерної взаємодії в організації (партнерсько-професійної, партнерсько-соціальної, конфліктно-дистантної), реалізація балансу «робота-життя».

Перші дві характеристики мають відношення до гендерних стилів персоналу та особливостей гендерної взаємодії в організації, що є суттєвим в сучасних організаціях, де все більше жінок проявляють лідерські якості, орієнтовані на здійснення активної професійної діяльності (як керівники творчих груп, підрозділів тощо). Третя характеристика пов'язана з аналізом того, яким чином поєднується такі важливі сфери життєдіяльності сучасних лідерів як «робота» та «життя». Дослідження вказаних показників дасть можливість дослідити «жіночий» та «чоловічий» профіль лідерства персоналу комерційних організацій.

Щодо *гендерних характеристик*, то тут суттєвим є вивчення таких показників як гендерно типові якості (маскулінні для чоловіків та фемінінні для жінок), так і гендерно нетипові якості (маскулінні для жінок, фемінінні для чоловіків), а також гендерно нейтральні якості (для осіб обох статей) (Бендас, 2009). Для їх вивчення використовується «Методика вивчення лідерського та гендерного стилів менеджера» (шкала гендерних стилів) (А.Кенна, Д. Зигфрида, модифікація Т.В. Бендас) (Бендас, 2009).

До *типів гендерної взаємодії*, які реалізуються в організації, у дослідженні віднесено партнерсько-професійний, партнерсько-соціальний та конфліктно-дистантний (Ткалич, 2015). Для їх дослідження використовується «Методика діагностики типів гендерної взаємодії персоналу організацій» М.Г. Ткалич (Ткалич, 2015).

Аналіз *балансу «робота-життя»* персоналу здійснюється за допомогою таких показників: відсутність балансу навантаження; планування робочого часу та його змісту; складність робочих завдань; соціальні контакти (Ткалич, 2015). Для цього використовується «Опитувальник з визначення балансу «робота-життя» персоналу організацій» М.Г. Ткалич (Ткалич, 2015).

Висновки. Представлений у статті комплекс діагностичних методик для дослідження лідерських якостей персоналу комерційних організацій може бути використаний у процесі здійснення психологічного консультування персоналу комерційних організацій з проблеми розвитку лідерства.

До *перспектив подальшого дослідження* відноситься проведення емпіричного дослідження за допомогою підібраних методик визначення типів персоналу комерційних організацій щодо розвитку у них лідерських якостей.

Література

1. Бендас, Т.В. (2009). Психологія лідерства. Питер: Спб.
2. Водопьянова, Н.Е. (2009). Психодіагностика стресса, 62-66. Спб: Питер.
3. Карамушка, Л.М., Москальов, М.В. (2011). Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами, 186-187. Київ-Львів: «Сполом».
4. Карамушка, Л.М., Філь, О.А. (2007). Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): Монографія, 194-196. Київ: Фірма «Інкос».
5. Карамушка, Л.М., Фелькель, Т.Г. (2013). Лідерство в організації: аналіз основних підходів та важливість їх застосування в організаціях системивищої освіти. *Проблеми сучасної психології*, 2, 52-60.
6. Козловська, О.В., Романюк, А.Й., Урумський, В.І. (1999). Діагностика професійної компетентності педагогічних працівників, 14-17. *Збірник тестів для керівників закладів освіти*. Тернопіль.
7. Митина, Л.М. (2002). *Психологія розвитку конкурентоспособности личности* (с. 217-219). Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НППЦ «МОДЭК».
8. Пачковський, Ю.Ф. (2006). Психологія підприємництва. Навч. посіб. Київ: Каравела.
9. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій (2011): Навч.посібник / За наук. ред. Т. М. Титаренко (2011), 254-256. Київ.
10. Ткалич, М.Г. (2015). Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій: Монографія, 312-315. Київ-Запоріжжя: ЗНУ.
11. Фелькель, Т. Г. (2011). Роль аспірантури в розвитку лідерських якостей аспірантів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. І.: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія*. Вип. 34, 316-322.
12. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. (2002). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп, 57-59. Изд-во Института психотерапии.
13. Фрайлингер, К., Фишер, И. (2002). Управление изменениями в организации.; пер. с нем, 31-32, 251-252. Книгописная палата.
14. ForsterN. (2005). *Maximum performance: a practical guide to leading and managing people at work*. Cheltenham; Northampton: Edward Elgar Pub.
15. Boal, K. B. & Patrick L. Schultz. (2007). Storytelling, time, and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems. *The Leadership Quarterly*, 18(1), 411-428.
16. Campos-García, I., & Zúñiga-Vicente, J. (2019). The impact of a leader's demographic and professional characteristics on employee motivation. *Employee Relations*, 41(1), 119-141. doi: 10.1108/er-10-2017-0253.
17. Gavetti, G. (2011). The new psychology of strategic leadership. *Harvard Business Review*, 89(7-8), 118-125,

18. Rider, R., Di Carlo, D., Nazim, P. & Tshofela, X. (2019). *The Characteristics of Effective Top Strategic Leaders*. In Business and Battle (pp. 61-77). Routledge.
19. Rowe, W. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Perspectives*, 15(1), 81-94.

References

1. Bendas, T. V. (2009). *Psikhologia liderstva [Psychology of Leadership]*. Piter. [In Russian]
2. Vodopianova, N. E. (2009). *Psikhodiagnostika stressa [Psychodiagnosis of Stress]*. Piter. [In Russian]
3. Karamushka, L. M., & Moskalyov, M. V. (2011). *Psikhologia pidgotovky maibutnikh menedzheriv do upravlinia zminamy [Psychology of Future Managers' Change Management Training]*. Spolom. [In Ukrainian]
4. Karamushka, L. M., & Fil, O. A. (2007). *Formuvanni konkurentozdatnoi upravlinskoi komandy (na materiali dialnosti osvitynih organizatsii) [Building a Competitive Management Team (A Case of Educational Organizations)]*. Inkos. [In Ukrainian]
5. Karamushka, L. M., & Felkel, T. G. (2013). Liderstvo v organizatsii: analiz osnovnykh pidhodiv ta vazhlyvist yikh zastosuvannya v organizatsiakh systemy vyschoi osvity [Leadership in the Organization: Analysis of the Main Approaches and Their Importance in Organizations of Higher Education]. *Problemy suchasnoi psikhologii*, 2, 52-60. [In Ukrainian]
6. Kozlovskaya, O. V., Romaniuk, A. Y., & Urumsky, V. I. (1999). *Diagnostyka profesiinoi kompetentnosti pedagogichnykh pratsivnykh [Assessment of Teacher Professional Competence]*. Zbirnyk testiv dlia kerivnykh zakladiv osvity. Ternopil. [In Ukrainian]
7. Mititna, L. M. (2002). *Psikhologia razvitia konkurentosposobnosti lichnosti [Psychology of Development of a Person's Competitiveness]*. Moscow Social-Psychological Institute. MODEK. [In Russian]
8. Pachkovy, Yu. F. (2006). *Psikhologiya pidpriemnytstva [Psychology of Entrepreneurship]*. Caravella. [In Ukrainian]
9. Tytarenko, T. M. (2011). (Ed.). *Profilaktyke porushen adaptatsii molodi do povsyakdennykh stresiv i kryzovykh zhyttevykh sytatsii [Prevention of Dysfunctions of Youth Adaptation to Everyday Stress and Life Crises]*. Kyiv. [In Ukrainian]
10. Tkalych, M. G. (2015). *Psikhologia gendernoi vzaemodii personalu organizatsii [Psychology of Staff's Gender Interaction in Organizations]*. ZNU. [In Ukrainian]
11. Felkel, T. G. (2011). Rol aspirantury v rozvytku liderskykh yakosti aspirantiv [The Role of Post-Graduate School in the Development of Leadership Qualities in Post-Graduate Students]. *Aktualni problem psikhologii. V. I.: Organizatsiina psikhologia. Sotsialna psikhologia. Ekonomichna psikhologia*, 34, 316-322. [In Ukrainian]
12. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitia lichnosti i malyykh grup [Socio-Psychological Assessment of the Development of Personality and Small Groups]*. Institute psikhoterapii. [In Russian]
13. Frailinger, K., & Fischer, I. (2002). *Upravlenie izmeneniyami v organizatsii [Change Management in the Organization]*. Knigopishnaya palata. [In Russian]
14. Forster, N. (2005). *Maximum performance: a practical guide to leading and managing people at work*. Edward Elgar Pub.
15. Boal, K. B., & Patrick, L., Schultz, J. (2007). Storytelling, Time, and Evolution: The Role of Strategic Leadership in Complex Adaptive Systems. *The Leadership Quarterly*, 18(1), 411-428.
16. Campos-García, I., & Zúñiga-Vicente, J. (2019). The Impact of a Leader's Demographic and Professional Characteristics on Employee Motivation. *Employee Relations*, 41(1), 119-141. <http://dx.doi.org/10.1108/er-10-2017-0253>.
17. Gavetti, G. (2011). The New Psychology of Strategic Leadership. *Harvard Business Review*, 89(7-8), 118-125.
18. Rider, R., Di Carlo, D., Nazim, P., & Tshofela, X. (2019). *The Characteristics of Effective Top Strategic Leaders*. In Business and Battle (pp. 61-77). Routledge.
19. Rowe, W. (2001). Creating Wealth in Organizations: The Role of Strategic Leadership. *Academy of Management Perspectives*, 15(1), 81-94.

Відомості про авторів

Карамушка Людмила Миколаївна, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Karamushka, Liudmyla Mykolayivna, Academician of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Head, laboratory of organizational and social psychology, G. S. Kostiuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: LKARAMA01@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0622-3419>

Литвинчук Анна Миколаївна, аспірантка Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна.

Lytvynchuk, Anna Mykolayivna, graduate student of the G. S. Kostiuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: lytvynchuk_anna@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2662-8421>

Отримано 1 липня 2021 р.
Рецензовано 2 вересня 2021 р.
Прийнято 6 вересня 2021 р.

DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.6>

УДК 159.9.07.923-055.2:336.74

Наталія Клименко

СУТНІСТЬ ТА ВИДИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ СТИЛІВ ПОВЕДІНКИ ЖІНОК

Клименко Наталія. Сутність та види особистісно-професійних стилів поведінки жінок.

Вступ. Всесвітня трансформація процесів суспільного життя, соціальна напруженість та перебудова гендерних стереотипів впливають на процеси розширення рольового репертуару жінок та активне їх включення в соціально-економічне життя. Це потребує дослідження сутності та видів особистісно-професійних стилів поведінки жінок.

Мета дослідження. На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел дослідити зміст, види та значення особистісно-професійних стилів поведінки жінок.

Результати дослідження. Проаналізовано зміст життєвих сценаріїв особистості. Розглянуто сутність особистісно-професійних стилів поведінки як виду особистісних стилів жінок, детально описано їх види. Визначено роль особистісно-професійних стилів поведінки жінок в їх професійній діяльності.

Висновки. Отримані дані можуть бути корисними для психологічного забезпечення професійної діяльності жінок в організації (у процесі проведення психологічного консультування і тренінгових програм).

Ключові слова: жінки, життєві сценарії, життєві сценарії жінок, особистісні стилі взаємодії з іншими людьми, особистісно-професійні стилі поведінки, стилі поведінки у професійній діяльності, гендерні стереотипи.

Klymenko, Natalia. The nature and types of women's personal and professional behavioral styles.

Introduction. The global transformation of the public life as well as social tension and the restructuring of gender stereotypes affect the role repertoire of women and their active inclusion in socio-economic life. This requires studying the nature and types of women's personal and professional behavioral styles.

Aim. Based on the analysis of Ukrainian and foreign sources, to explore the content, types and significance of women's personal and professional behavioral styles.

Results. The author has analyzed the content of personal life scenarios and the nature, types and role of women's personal and professional behavioral styles.

Conclusions. The findings can be helpful in giving psychological support for women's professional activities, in particular in providing psychological counseling and training programs.

Key words: women, life scenarios, women's life scenarios, personal interaction styles, personal-professional behavioral styles, professional behavioral styles, gender stereotypes.

Клименко Наталія. Сущность и виды личностно-профессиональных стилей поведения женщин.

Вступление. Всемирная трансформация процессов общественной жизни, социальная напряженность и перестройка гендерных стереотипов воздействуют на процессы расширения ролевого репертуара женщин и активного их включения в социально-экономическую жизнь. Это требует исследования сущности и видов личностно-профессиональных стилей поведения женщин.

Цель исследования. На основе анализа отечественных и зарубежных источников исследовать содержание, виды и значение личностно-профессиональных стилей поведения женщин.

Результаты исследования. Проанализировано содержание жизненных сценариев личности. Рассмотрена сущность личностно-профессиональных стилей поведения как вида личностных стилей женщин, детально описаны их виды. Определена роль личностно-профессиональных стилей поведения женщин в их профессиональной деятельности.

Выводы. Полученные данные могут быть полезными для психологического обеспечения профессиональной деятельности женщин в организации (в процессе проведения психологического консультирования и тренинговых программ).

Ключевые слова: женщины, жизненные сценарии, жизненные сценарии женщин, личностные стили взаимодействия с другими людьми, личностно-профессиональные стили поведения, стили поведения в профессиональной деятельности, гендерные стереотипы.

Вступ. Суспільні трансформаційні процеси вимагають від жінок швидкої адаптації до змін, соціально-економічної ефективності та активної поведінки, що суперечить гендерним стереотипам стосовно ролі жінки в суспільстві та родині, де жінці відводиться більш пасивна роль. Сьогодні відбувається певна перебудова гендерних стереотипів і все більше жінок обіймають керівні посади та

опановують так звані «чоловічі» професії. Але подолання «гендерних стереотипів» – справа не одного дня. Незважаючи на нові можливості, старі форми «рекомендованої» поведінки можуть підсвідомо впливати на жінок і створювати внутрішні конфлікти, бути джерелом психологічного напруження та впливати на самооцінку, особливо в контексті економічної соціалізації жінок та їх включення в соціальне та професійне життя.

Фахівці з транзакційного аналізу вважають, що в дитинстві людина несвідомо формує свій життєвий сценарій та протягом життя підтверджує прийняті в дитинстві сценарні рішення. Життєвий сценарій відображається у поведінці та висловлюваннях людини, тому дослідження особистісно-професійних стилів поведінки висвітлює певні сценарні патерни.

Дослідження окремих аспектів особистісно-професійних стилів знайшли відображення в роботах зарубіжних (Берн, 1999; Стюарт & Джойнс, 1996; Макаров & Макарова, 2008; Штайнер, 2019; Дж. Хей, 2020; та ін.) та вітчизняних (Гіренко & Котелюх & Петленко, 2015; Жебелева, 1997; Костіна, 2011 та ін.) авторів. Висвітленню питання гендерних стереотипів та гендерної складової життєвого сценарію присвячені роботи зарубіжних фахівців (Вікофф, 2019; Макаров & Макарова, 2008 та ін.) та вітчизняних (Костіна, 2019; Бондар, 2018 та ін.) вчених.

Разом із тим практично не досліджені сутність та види особистісно-професійних стилів поведінки жінок та їх роль в діяльності організації.

Мета дослідження. На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел дослідити: 1) особливості життєвих сценаріїв жінок; 2) сутність особистісних стилів поведінки жінок; 3) види особистісно-професійних стилів поведінки жінок; 4) роль особистісно-професійних стилів поведінки жінок в діяльності організації.

Результати дослідження та їх обговорення.

На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних джерел нами були проаналізовані, насамперед, особливості **життєвих сценаріїв жінок**.

Сьогодні ми можемо спостерігати світову перебудову культурних стереотипів маскуліності-фемінінності. Відбувається ломка традиційної системи статевих ролей і відповідних їй культурних стереотипів. Ідеали маскуліності і фемінінності стають доволі суперечливими (Фалько, 2015). Автор зазначає, що відповідно до ідеалу «вічної жіночності» моралі XIX ст., жінка має бути ніжною, гарною, м'якою, лагідною, але водночас пасивною і залежною, дозволяючи чоловікові почувати себе по відношенню до неї сильним і енергійним. Ці якості і сьогодні високо цінуються, складаючи ядро чоловічого розуміння жіночності. Але в жіночій самосвідомості з'явилися також нові риси: щоб бути з чоловіком на рівних, жінка повинна бути розумною, енергійною, завзятою, тобто володіти деякими властивостями, які раніше становили монополію чоловіків (Фалько, 2015).

Досліджуючи соціальну психологію бідності, В. Васютинський (2016) зазначає, що чоловікам притаманне більш активне рефлексування своїх почуттів, яке поєднується з орієнтацією на діяльні способи досягання результату. Натомість жінки охочіше обирають помисливо-захисні шляхи ціннісного орієнтування (Васютинський, 2015). Васютинський (2015) пропонує розглядати «жіночу» функцію як стабілізаційну (плекання й утримання наявних цінностей), а «чоловічу» – як трансформаційну (підготовку до ціннісних змін та здійснення їх).

О. Боднар (2018), досліджуючи типи жіночої ідентичності, описує два типи жіночої ідентичності: «Ділова Жінка» і «Берегиня». Боднар (2018) зазначає, що невід'ємною складовою образу «Берегині» є роль господині дому, опікунки родини та хранительки «родинного вогнища» (Боднар, 2018). Виходячи з цього, плекання та утримання вже наявних цінностей цілком природне для жінки. Боднар (2018) відмічає, що опанування ролі «Ділової жінки» та досягнення успіху в професійній кар'єрі є складним завданням для неї, оскільки, незважаючи на економічну конкуренцію та бюрократичні перешкоди, принципи рівноправності, жінці доводиться долати гендерні стереотипи та проривати бар'єри гендерної нерівності (феномен скляної скелі, липкої підлоги, скляних стін) (Боднар, 2018).

У свою чергу, М. Мердок (2021) зазначає, що жінки бояться влади у зовнішньому світі за браком знання, відсутністю підтримки та гендерних стереотипів, які були у їх сім'ях по відношенню до жінок, які мають владу. Мердок (2021) наголошує, що сучасні жінки втягнуті у нескінченну боротьбу за те, щоб знайти примирення щодо прагнення до влади та впливу у зовнішньому світі зі своїм прагненням до відносин. На її думку, суспільство говорить жінкам, що вони повинні цінувати саме відносини між людьми, а не владу і вплив на інших. Ця модель поведінки закладається у ранньому дитинстві і продовжується у дорослому житті жінки, в її сім'ї та кар'єрі. У жінок виховують очікування, які формуються під впливом культури та сім'ї, що їх завдання – сприяти росту можливостей та впливу

інших (начальників, чоловіків, синів), а не себе самих. М. Мердок (2021) підтримує ідею про те, що жінки побоюються, що якщо вони будуть добиватися влади, їх будуть вважати егоїстками, які нехтують сім'єю (Мердок, 2021).

На нашу думку, подолання гендерних стереотипів та досягнення успіху в соціальній та професійних сферах життя лежить за межами жіночих життєвих сценаріїв. Засновник транзакційного аналізу Е. Берн (2018) вважав, що для того, щоб отримати свободу та незалежність від «написаного» у дитинстві життєвого сценарію, необхідно зміцнювати автономію, яка, на його думку, складається з трьох аспектів: усвідомленості, спонтанності та інтимності.

Е. Берн (2018) наголошував, що сценарій – це підсвідомий життєвий план людини, що визначає її дії, вчинки, думки, який програється дорослою людиною протягом її життя. На думку Берна (1999), сценарій визначає, за яку людину ви вийдете заміж, яку роботу ви будете виконувати, як ви помрете, і хто буде там, коли ви це зробите. Він визначає, ви є переможцем чи переможеним, досягнете успіху чи ні в своїй професії, чи будете ви мати довгострокові відносини, що задовольняють вас, або ж будете неодноразово розчаровані в коханні. Він визначає, чи будете ви з задоволенням озиратися на своє життя або будете хронічно нещасні (Берн, 1999).

Проблематикою дослідження «жіночих» та «чоловічих» сценаріїв у рамках теорії транзакційного аналізу займалася Х. Вайкофф (2019). Дослідниця зазначає, що жінки і чоловіки соціалізуються, щоб розвивати певні частини своєї особистості, водночас пригнічуючи розвиток інших частин. Таке програмування сприяє визначеному, неприродному і повторюваному способу дій у житті (Х. Вайкофф, 2019). Вайкофф (2019) зазначає, що особливо нездоровим результатом такого чоловічо-жіночого статевого програмування є те, що в людях створюються прогалини, які обмежують їхній потенціал становлення цілісними особами (Вайкофф, 2019).

Отже, усвідомлення своїх несвідомих моделей поведінки, стилів взаємодії з іншими людьми та станів Я (Его-станів) може стати першим кроком на шляху свободи від деструктивного сценарію та авторства власної долі.

Слід зазначити, що таке усвідомлення елементів свого несвідомого життєвого сценарію можливе через дослідження особистісних та особистісно-професійних стилів поведінки. Розуміння своїх особистісних та особистісно-професійних стилів поведінки може допомогти жінці відкоригувати деструктивні патерни своєї поведінки, вийти за межі гендерних стереотипів та сценарних обмежень, а також свідомо спрямувати свої дії на досягнення соціального та професійного благополуччя.

На думку деяких дослідників, останні роки спостерігається значна еволюція розуміння явища соціально-психологічної адаптації, яка пов'язана із загальним зміщенням інтересу дослідників від сфери психічних відхилень до розгляду здорової особистості (Гіренко & Котелюх & Петленко, 2015). Тобто відбувається все більше розведення понять пристосування і власне адаптації, рух від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості і середовища. Вчені все частіше звертають увагу на проблеми загальної «адаптації до життя», аналізують індивідуальні способи та стратегії поведінки (Гіренко & Котелюх & Петленко, 2015).

Для дослідження **особистісних стилів взаємодії** з іншими людьми пропонуємо звернутися до концепції «Его-станів», яка була розроблена Е. Берном (1999) як модель особистості, що заснована на станах «Я», які можуть бути змодельовані у структурному і функціональному плані.

Структурна модель «Его-станів» показує, що являє собою кожний зі станів «Я» (Структура = «Що?» = Зміст). Функціональна модель виявляє ряд різновидів основних «станів Я», показує, як люди їх використовують (Функція = «Як?» = Зміст) (Стюарт & Джойнс, 1996).

Кожному із станів «Я» відповідають відповідні думки, відчуття та поведінка, які проявляються у взаємодії з іншими людьми. Функціональна модель «Его-станів» має п'ять різновидів станів «Я»: «Батько-Контролер»; «Батько-Вихователь»; «Функціональний Дорослий»; «Природна Дитина»; «Адаптивна Дитина».

Розглядаючи модель «Его-станів», Дюсе (2016) представив «гіпотезу сталості», яка нагадує закон «сполучених посудин» Паскаля: загальна доступна кількість енергії у людини для різних Его-станів є постійною. Іншими словами, якщо людина вкладає більше енергії в один «Его-стан», це автоматично зменшить кількість енергії, доступної для інших. Тому, наприклад, якщо хто-небудь вкладає більше енергії в «Турботливого Батька» («Батька-Вихователя»), він помітить, що у нього залишається менше енергії для «Структуруючого Батька» («Батька-Контролера») (Дюсе, 2016). Це важлива модель для розуміння своїх станів і можливості усвідомленої зміни стилю поведінки.

Досліджуючи концепцію «Его-станів», Дж. Хей (2020) ввела поняття «Особистісні стилі». Хей

(2020) зазначає, що ці п'ять різновидів станів представлені по-різному у різних людей. Вони складають особисте сполучення стилів поведінки: «Батько-Контролер»; «Батько-Вихователь»; «Функціональний Дорослий»; «Природна Дитина»; «Адаптивна Дитина».

Хей (Хей, 2020) розробила опитувальник «Особистісні стилі» з використанням «Функціональної моделі станів «Я», завдяки якому можна отримати особистісний профіль людини і дослідити особистісні стилі взаємодії (поведінкові «Его-стани»).

Отже, розглянемо п'ять особистісних стилів поведінки:

«Батько-Контролер» – позитивна сторона цього особистісного стилю: встановлення правил взаємодії, особистісних кордонів, твердість, рішучість, контроль виконання домовленостей. Негативна сторона – «командування» та «придушення» інших людей. Ставлення до інших як до «дітей».

«Батько-Вихователь» – піклування про інших і самого себе, уважність, схильність допомагати іншим. Надмірне занурення у цей стан робить людину нав'язливою, з гіперопікаючою поведінкою. Така людина позбавляє іншу людину можливості самостійно рости і розвиватися.

«Функціональний Дорослий» – логічне мислення, розум, бачення причинно-наслідкових зв'язків, вирішення проблем та прийняття рішень, аналіз «тут і зараз». Надмірне використання цього «Его-стану» робить людину нудною і занадто логічною. Така людина аналізує все занадто серйозно.

«Природна Дитина» – під впливом цього «Его-стану» людина відчуває свої потреби і проявляє справжні почуття, наповнена творчою енергією. Часто діє імпульсивно. Проявляє відчуття радості, захоплення та дружелюбність. Але надмірне перебування у стані «Природної (вільної) Дитини» може бути розцінене іншими людьми як несерйозність та надмірна емоційність.

«Адаптивна Дитина» – така людина швидко пристосовується до вимог оточуючого середовища, вона привітна і знає, як поводитися у суспільстві. Людина поводить «як потрібно», а не «як хочеться». Якщо занадто захопитися цим поведінковим стилем, то можна відчути відсутність свободи і неможливість отримати бажане. Така людина в очах оточуючих часто виглядає невпевненою в собі.

Х. Вайкофф (2019), аналізуючи жіночі статеві ролі, зазначає, що жінки запрограмовані бути продуктивною половинкою, що доповнює чоловіка. Вона говорить, що чоловіки, у цьому разі, нагадують порожні вази, які жінки повинні заповнити й зробити цілими – і в жодному разі не навпаки. На її думку, жінки навчаються пристосовуватися. Їм «наказують» мати сильного «Турботливого Батька» («Батька-Вихователя»). Їхнє завдання – виростити дітей, піклуватися (особливо про «своїх» чоловіків) і виховувати. А мати сильного «Дорослого» жінкам зовсім не потрібно (Вайкофф, 2019). Вайкофф (2019) відмічає, що загальний сценарій для жінок задуманий суспільством так, щоб вони відчували себе безсилими. Мовою транзакційного аналізу це означає, що жінки не мають сили «Дорослого», тому стикаються з труднощами у прийнятті відповідальності за власні рішення та дії (Вайкофф, 2019).

Автор моделі «Функціональної плавності» С. Темпл (2002) висуває ідею про те, що в ході звичайного дня і коли люди знаходяться в контакті зі своїми ресурсами, вони використовують свої «позитивні», більш ефективні моделі поведінки для побудови інтеракцій, зустрічей і відносин. Але коли вони в стресі, не в контакті зі своїми ресурсами або якщо доступ до ресурсів утруднений, люди мимоволі вдаються до неефективних моделей. Темпл (2002) зазначає, що всі люди використовують ці п'ять елементів поведінки, щоб вижити і виховати наступне покоління. Залежно від географії, культури та інших факторів люди використовують їх по-різному. Баланс енергії серед них також буде змінюватися не лише через ці фактори, але через те, що вимоги життя змінюються з кожним днем, навіть з кожним моментом, і люди різні.

Вона наголошує, що модель «Функціональної плавності» стоїть окремо і є моделлю соціального функціонування людини зі своєю власною термінологією, яка не згадує батьків, дорослих чи дітей. Ця модель спрямована на усвідомлення людиною своєї соціальної поведінки. С. Темпл (2002) включила до своєї моделі позитивні та негативні прояви «Его-станів» («Батька» та «Дитини»), тому вона говорить не про п'ять, а вже про дев'ять режимів поведінки і наголошує на тому, що йдеться саме про поведінку людини, а не про людину. Ця модель спрямована на усвідомлення людиною своєї соціальної поведінки і допомагає виростити практичну та оптимістичну самосвідомість, яка мотивує значні зміни в поведінковій ефективності (Темпл, 2002).

Отже, дослідження особистісного стилю поведінки може допомогти жінкам усвідомити свою соціальну поведінку та підвищити самосвідомість, що допоможе побудові ефективної взаємодії з іншими людьми та досягненню поставлених особистих та організаційних цілей.

Для дослідження стилів поведінки у професійній діяльності Дж. Хей (2020) ввела поняття «Робочі стилі» (Дж. Хей, 2020) і також розробила опитувальник. В основі «Робочих стилів», за Дж. Хей

(2020), лежить концепція драйверної поведінки Т. Кейлера (Дж. Хей, 2020).

Поняття директивної поведінки (драйверу) було введено Т. Кейлером (1974) на основі ідеї Е. Берна (1999) про те, що сценарій може програватись протягом коротких проміжків часу. Драйвер – це характерний набір поведінкових реакцій, що розгортаються у часовому проміжку до декількох секунд (Стюарт & Джойнс, 1996). З роками ця концепція перетворилася на простий набір з п'яти характерних стилів поведінки. Їх назвали драйверами, щоб підкреслити їх «компульсивний» і нав'язливий початок, особливо, коли людина знаходиться у стресі. Драйвери – це несвідомі спроби поводитися так, щоб отримати визнання іншими, вони також є запрограмованими реакціями на послання, які людина отримала від значущих людей в минулому (Дж. Хей, 2020). В. Макаров і Г. Макарова (Макаров & Макарова, 2008) зазначають, що, спостерігаючи за драйверами, можна дослідити сценарну поведінку. Відповідно, вміння дослідити драйверну поведінку дозволяє за короткий час дізнатися багато інформації про свій життєвий сценарій (Макаров & Макарова, 2008).

Драйвери отримали назву у відповідності до своїх характеристик: «Будь досконалим» («Beperfect»), «Радуй інших» («Pleaseothers»), «Намагайся» («Tryhard»), «Будь сильним» («Bestrong»), «Поспішай» («Hurry»). Більш за все ці драйвери проявляються у поведінці, кожна людина використовує їх протягом життя не тільки як несвідомі моделі сценарної поведінки, а і як «Робочі стилі». В. Макаров та Г. Макарова (Макаров & Макарова, 2008) зазначають, що слово «драйвер» (driver) у перекладі з англійської – кучер. «Драйвер» нібито «сидить на козлах та слідкує» за дотриманням сценарію та вмикається в певних ситуаціях і спрямовує людину у бік запланованої поведінки. Саме «драйвер» штовхає людину на сценарну поведінку і дає їй за це відчуття благополуччя. «Ти благополучний, коли дотримуєшся сценарію» (Макаров & Макарова, 2008). Т. Кейлер кожному драйверу дав назву у вигляді позитивного батьківського наказу (контрнаказу): «Будь досконалим», «Радуй інших», «Намагайся», «Будь сильним», «Поспішай».

П'ять драйверів тісно пов'язані з типами сценарних патернів (Макаров & Макарова, 2008) (Табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення драйверів і сценарних патернів

<i>Головний драйвер</i>	<i>Сценарний патерн</i>	<i>Сценарне переконання</i>
«Будь досконалим (кращим)»	Поки не (міф про Геракла)	Я не можу мати те, що хочу, поки не заплачу за це дуже велику ціну
«Радуй інших»	Після (міф про Дамокла)	Я можу радіти сьогодні, але завтра я повинен буду заплатити за це
«Будь сильним»	Ніколи (міф про Тантала)	Я ніколи не отримую того, чого більш за все прагну
«Намагайся»	Завжди (Арахна)	Я повинен завжди залишатися у цій ситуації
«Радуй інших + Намагайся»	Майже 1 (міф про Сізіфа)	Я мало не досягнув успіху
«Радуй інших + Будь досконалим»	Майже 2 (міф про Сізіфа)	Я все ще не досягнув успіху
«Радуй інших + Будь досконалим + Поспішай»	Відкритий кінець (міф про Фалемона і Бавкіду)	Моя роль закінчена, і я не знаю, що тепер робити

Драйвер «Поспішай» не пов'язаний зі сценарієм напряду, це другорядний драйвер, який більш за все використовується для підкріплення основного.

Зазначимо, що поняття Дж. Хей (2020) «Робочі стилі» не зовсім відповідає сутті концепції драйверної поведінки Т. Кейлера (1974). Адже драйверна поведінка проявляється на лише в професійній сфері, а й у особистому житті людини. Тому пропонуємо використовувати поняття **«особистісно-професійні стилі поведінки»**.

Розглянемо п'ять особистісно-професійних стилів поведінки детальніше.

«Будь досконалим (кращим)» – людям з цим провідним драйвером характерні такі риси як методичність, надійність, точність. Їм властиве прагнення до високих стандартів виконання будь-якої діяльності. Саме через ці стандарти, які є зазвичай завищеними, у них можуть виникати конфлікти з

оточуючими. Стосовно себе ці люди також висувають занадто високі вимоги: якщо вони не змогли зробити щось «бездоганно», то досить сильно дорікають собі за власні помилки. Через бажання зробити якнайкраще такі люди можуть зривати строки виконання роботи: хочуть щось доробити, покращити тощо. У результаті робота виконується невчасно. Для людини, що має цей драйвер за головний, важливо бути кращою за інших. Тому вона і висуває до себе такі високі вимоги: я можу бути кращою лише тоді, коли буду виконувати бездоганно свою роботу (доручення, хобі, навчання тощо). Таким людям властиве планування своєї діяльності, але ці плани не завжди втілюються у життя як такі, що не відповідають завищеним стандартам.

«Радуй інших» – для людини, у якої цей драйвер є головним, властиве прагнення до того, щоб навколо все було спокійно, добре, безконфліктно. Провідною детермінантою для цього драйверу є бажання подобатись іншим, причому часто будь-якою ціною, навіть за рахунок знецінювання власних переживань та прагнень. Поведінка таких людей обумовлена пошуком підтримки та схвалення з боку оточуючих. Вони не просять про допомогу чи задоволення власних потреб у оточуючих, через очікування, що оточуючі мають самостійно здогадатись, чого вони насправді бажають. Такі люди спрямовані на надання допомоги іншим, часто забуваючи про власні потреби. Провідною потребою для людини із драйвером *«Подобайся іншим»* є спілкування. Саме в спілкуванні вони можуть отримувати «психологічне визнання» своєї особистості.

«Будь сильним» – людина, котра має цей драйвер, демонструє такі риси як раціональність, інтегративність, чіткість у виконанні завдань, силу, витривалість. Вона працює у напруженому графіку, використовуючи всю свою витривалість. Через такий спосіб роботи у неї може виникати стрес, фізичне перевантаження. Також проявом цього драйверу є «заборона» на почуття: власні та почуття інших людей. Головним для неї є виконання роботи, навіть ціною фізичного виснаження. Ігнорування власного тіла і тілесних відчуттів може призвести до виникнення психосоматичних захворювань. Людина з цим драйвером не любить просити про допомогу, оскільки розглядає це як прояв слабкості, що є неприпустимим для цього драйверу.

«Намагайся» – для людини, що має цей драйвер, провідним є здійснення дій, вчинків, які вимагають від особистості значних «енергетичних» зусиль. При здійсненні певної діяльності такі люди будуть намагатись стовідсотково використовувати свій ресурс. Їм подобаються нові незнайомі завдання. На початку нової роботи вони дуже енергійні, активно включаються в роботу, але через деякий час, якщо відсутня новизна у роботі, втрачають інтерес до неї. Активність знижується, і вони починають шукати щось інше, нове, оригінальніше. В арсеналі таких людей є багато розпочатих справ, але лише незначна їх частина доводиться до логічного завершення. Найбільш яскраво це проявляється на рівні хобі: фактично немає такого заняття, яке продовжувалося б тривалий час.

«Поспішай» – проявом цієї драйверної поведінки є постійний «поспіх» та високий рівень «зайнятості» людини; така особистість завжди перебуває у активному русі, здійсненні певних дій, планів тощо. Люди із цим драйвером швидко думають та приймають рішення. Можуть запізнюватись на ділові зустрічі, роботу. Вони погано слухають оточуючих, часто закінчуючи речення за свого співрозмовника. Це не люди деталей, вони мислять «глобально». Швидкий темп виконання роботи та бажання здійснювати якомога більше одночасно, можуть призвести до виникнення стресу. Через велику завантаженість такі люди не встигають виконати всю роботу, припускаються помилок у процесі її виконання.

Дж. Хей (2020) зазначає, що драйверна поведінка – це те, що люди часто робили у дитинстві, для того, щоб порадувати дорослих. При нормальному рівні стресу драйвер стає сильною стороною. Хей (2020) наголошує на тому, що свої особистісно-професійні стилі можна свідомо спрямовувати на ефективне виконання професійних завдань та досягнення поставленої мети (Хей, 2020).

Як правило, людина має один або два особистісно-професійних стилів поведінки. Важливо усвідомлювати слабкі і сильні сторони своїх особистісно-професійних стилів і свідомо використовувати переваги цих стилів без потенційних проблем. Дж. Хей (2020) пропонує алгоритм ефективного використання своїх особистісно-професійних стилів: 1) усвідомлення своїх особистісно-професійних стилів поведінки; 2) розуміння сильних та слабких місць цих стилів поведінки; використання переваг стилів без потенційних проблем. Вона говорить, що потрібний якийсь період для тренування та опанування нових технік застосування своїх особистісно-професійних стилів поведінки.

Дж. Хей (2020) зазначає, що усвідомлення особистісно-професійних стилів дає великі можливості щодо ефективної взаємодії між людьми в організації та управління часом, яке допомагає раціонально використовувати наявний ресурс робочого часу. Окремо авторка виділяє важливість

дослідження особистісно-професійних стилів керівників організацій, що, на її думку, може допомогти працівникам зрозуміти динаміку їх взаємодії з керівником, а також дозволяє працівникам замислитися про те, як можна поліпшити свій стиль взаємодії з керівником, щоб краще відповідати його очікуванням, і, відповідно, поліпшити робочі стосунки.

Отже, дослідження своїх особистісно-професійних стилів допомагає усвідомленню патернів свого життєвого сценарію. Це дає можливість свідомо обрати стиль поведінки, потрібний на даний момент для досягнення своєї мети, та не бути залежним від свого «несвідомого плану життя», написаного у дитинстві, а також вибудовувати ефективну взаємодію з людьми, раціонально використовувати свій час та підвищувати рівень своєї ефективності в роботі організації.

Висновки:

1. Розглянуті особливості життєвих сценарії жінок говорять про гендерне програмування, яке «рекомендує» жінкам пасивну поведінку, орієнтацію на потреби інших, пристосування та програмування на відчуття себе безсилою.

2. Визначено, що особистісні та особистісно-професійні стилі поведінки використовуються жінками несвідомо, ще з дитинства. Усвідомлення своїх особистісно-професійних стилів поведінки та розуміння їх слабких і сильних сторін може допомогти свідомо обирати стилі поведінки, які потрібні на даний момент для досягнення поставленої мети та виконання організаційних завдань.

3. Визначено, що знання жінками своїх особистісно-професійних стилів поведінки може допомогти підвищити рівень своєї ефективності в роботі організації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в проведенні емпіричних досліджень щодо визначення рівня вираженості особистісно-професійних стилів поведінки жінок.

Література

1. Берн, Э. (1999). *Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы*. Москва: ФАИР-ПРЕСС.
2. Белавина, Т.І. & Васютинський, В.О. & Вінков, В.Ю. та ін. (2016). *Соціальна психологія бідності*: за ред. Васютинського, В.О. Київ: Міленіум.
3. Боднар, О. В. (2018). Типи жіночої ідентичності: психологічні особливості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*, 3(47), 3, 5-12.
4. Вайкофф, Х. (2019). Програмування статевих ролей у чоловіків та жінок. *Сценарії життя людей*. Харків: Ранок.
5. Вайкофф, Х. (2019). Банальні жіночі сценарії. *Сценарії життя людей*. Харків: Ранок.
6. Гіренко, С.П., Котелюх, М.О., & Петленко, О.В. (2015). Формування конструктивної стратегії поведінки особистості працівників ОВС. *Право і безпека*, 3 (58), 138-142.
7. Жебелева, П. В. (1997). Життєвий сценарій особистості: сутність та основні психологічні підходи. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Університету менеджменту освіти*, 9(2), 126-134.
8. Костіна, Т.О. (2011). Дослідження провідного драйверу особистості юнацького віку. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПНУ України*, 1, 57, 92-100.
9. Костіна, Т.О. (2019). Гендерна складова життєвого сценарію особистості: жіночі сценарії. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПНУ України*, 1, 53, 74-80.
10. Макаров, В., & Макарова, Г. (2008). *Транзактний аналіз – восточная версия*. Москва: Альма Матер.
11. Мёрдок, М. (2021). *Дочери своих отцов: как разорвать связующие узы*. Москва: Касталия.
12. Стюарт, Я. & Джойнс, В. (1996). *Транзактний аналіз*. Санкт-Петербург: Соціально-психологічний центр.
13. Фалько, Н.М. (2015). Гендерна ідентифікація як чинник гармонізації соціальних відносин та життєвого простору особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, Серія 12: Психологічні науки*, 2(47), 49 – 55.
14. Хей, Дж. (2020). *Транзактний аналіз для тренерів*. Санкт-Петербург: Метаноя.
15. Штайнер, Клод (2019). *Сценарії життя людей*. Харків: Ранок.
16. Kahler, T., & Capers, H. (1974). The Miniscript. *Transactional Analysis Journal*, 4, 1, 26-42.
17. Temple, C. (2015). Celebrating Functional Fluency and Its Contribution to Transactional Analysis Theory. *Transactional Analysis Journal*, 45:1, 10-22.

References

1. Bern, E. (1999). *Igry, v kotorye igrayut ludi: Psikhologiya chelovecheskikh vzaimootnoshenii; Lyudi, kotorye igrayut v igry: Psikhologiya chelovecheskoi sudby* [Games that people play: Psychology of human relationships; People who play games: Psychology of human destiny]. FAIR-PRESS. [in Russian]
2. Belavina, T. I., Vasutynsky, V. O., & Vinkov, V. Yu. (2016). *Sotsialna psykholohiya bidnosti* [Social psychology of poverty]. Milenium. [in Ukrainian]

3. Bodnar, O. V. (2018). Typy zhinochoi identychnosti: psykhologichni osoblyvosti [Types of female identity: psychological features]. *Teoretychni i prykladni problemy psykhologii: zb. nauk. pr. Skhidnoukrayinskogo natsionalnogo universytetu im. V. Dalya*, 3(47), 5-12. [in Ukrainian]
4. Vaikoff, Kh. (2019). Programuvannya statevykh rolei u cholovikiv ta zhinok [Programming gender roles in men and women]. *Stsenarii zhyttya ludei*. Ranok. [in Ukrainian]
5. Vaikoff, Kh. (2019). *Banalni zhinochi stsenarii* [Banal female scenarios]. Ranok. [in Ukrainian]
6. Girenko, S. P., Kotelyukh, M. O., & Petlenko, O. V. (2015). Formuvannya konstruktivnoi strategii povedinky osobystosti pratsivnykiv OVS [Forming a constructive strategy of police officers' behavior]. *Pravo i bezpeka*, 3, (58), 138-142. [in Ukrainian]
7. Zhebeleva, P. V. (1997). Zhyttevyi stsenarii osobystosti: sutnist ta osnovni psykhologichni pidkhody [Life scenario of the individual: the nature and basic psychological approaches]. *Visnyk pislyadyplomnoi osvity: zb. nauk. pr. Universytetu menedzhmentu osvity*, 9(2), 126-134. [in Ukrainian]
8. Kostina, T. O. (2011). Doslidzhennya providnogo draiveru osobystosti yunatskogo viku [A study on the leading driver in adolescence]. *Aktualni problemy psykhologii: zb. nauk. pr. Instytutu psykhologii imeni G. S. Kostyuka APN Ukrayiny*, 1, 57, 92-100. [in Ukrainian]
9. Kostina, T. O. (2019). Genderna skladova zhyttyevogo stsenariu osobystosti: zhinochi stsenarii [Gender component of the life scenario of the individual: women's scenarios]. *Aktualni problemy psykhologii: zb. nauk. pr. Instytutu psykhologii imeni G. S. Kostyuka APN Ukrainy*, 1, 53, 74-80. [in Ukrainian]
10. Makarov, V., & Makarova, G. (2008). *Tranzaktnyi analiz – vostochnaya versia* [Transaction analysis - the eastern version]. Alma Mater. [in Russian]
11. Myordok, M. (2021). *Docheri svoikh ottsov: kak razorvat svyazuyushchie uzy* [Daughters of their fathers: how to break the bonds]. Kastalia. [in Russian]
12. Stuart, YA. & Dzhoins, V. (1996). *Tranzaktnyi analiz* [Transactional analysis]. Sotsialno-psikhologicheskii tsentr. [in Russian]
13. Falko, N. M. (2015). Genderna identyfikatsia yak chynnyk garmonizatsii sotsialnykh vidnosyn ta zhyttyevogo prostoru osobystosti [Gender identification as a factor in harmonizing social relations and living space of the individual]. *Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedagogichnogo universytetu im. M.P. Dragomanova, Seria 12: Psykhologichni nauky*, 2(47), 49-55. [in Ukrainian]
14. Khei, Dzh. (2020). *Tranzaktnyi analiz dlya trenerov* [Transactional analysis for coaches]. Metanoia. [in Ukrainian]
15. Shtainer, K. (2019). *Stsenarii zhyttya ludei* [People life scenarios]. Ranok. [in Ukrainian]
16. Kahler, T., & Capers, H. (1974). The Miniscript. *Transactional Analysis Journal*, 45(1), 26-42.
17. Temple, C. (2015). Celebrating Functional Fluency and Its Contribution to Transactional Analysis Theory. *Transactional Analysis Journal*, 45(1), 10-22.

Відомості про автора

Клименко Наталія Геннадіївна, аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна.

Klymenko, Natalia Gennadiivna, PhD student, G.S. Kostyuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: nk.psychol@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1897-3201>

Отримано 1 липня 2021 р.
Рецензовано 2 вересня 2021 р.
Прийнято 6 вересня 2021 р.

DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.7>

УДК 159.9

Оксана Креденцер

ПРОФЕСІЙНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Креденцер Оксана. Професійна самоефективність персоналу освітніх організацій: теоретичний аналіз та емпіричне дослідження.

Вступ. Професійна самоефективність персоналу освітніх організацій виступає одним із важливих чинників підвищення ефективності його діяльності та забезпечення психологічного здоров'я.

Мета: здійснити теоретичний та емпіричний аналіз професійної самоефективності персоналу освітніх організацій.

Методи. Для проведення дослідження використовувались теоретичні (аналіз, систематизація, узагальнення), емпіричні методи («Шкала професійної самоефективності (коротка версія)», анкета-паспортичка) та статистичні (описові статистики, кореляційний аналіз, дисперсійний аналіз (ANOVA)).

Результати. Визначено професійну самоефективність як систему суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в ситуаціях, пов'язаних з педагогічною діяльністю, та з іншими професійними контекстами, яка має оцінюючий характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення професійних цілей, за рахунок формування суджень про свою здатність успішно вирішити поставлені робочі завдання.

Констатовано, що у освітян спостерігається недостатній рівень розвитку їх переконаності у здатності успішно виконувати завдання, пов'язані з їх роботою. Професійна самоефективність пов'язана з такими характеристиками персоналу як посада та стаж на посаді. А також пов'язана з віком організацій.

Висновки. Отримані дані свідчать про необхідність розробки спеціальних психологічних технологій щодо розвитку професійної самоефективності з урахуванням встановлених закономірностей.

Ключові слова: самоефективність, професійна самоефективність, персонал, організація, персонал освітніх організацій, задоволеність роботою, психологічне здоров'я.

Kredetser, Oksana. Educational organization staff's occupational self-efficacy: theoretical analysis and empirical research.

Introduction. Occupational self-efficacy of staff of educational organizations is an important factor in staff's work performance and mental health.

Aim: to carry out theoretical and empirical analyses of professional self-efficacy of staff of educational organizations.

Methods. Theoretical (analysis, systematization, generalization), empirical (Occupational Self-Efficacy Scale (short version), questionnaire-passport) and statistical methods (descriptive statistics, correlation analysis, analysis of variance (ANOVA)).

Results. Educators' occupational self-efficacy is defined as a system of their subjective ideas about their ability to act successfully in situations related to teaching activities and other professional contexts, which have an evaluative nature and regulate educators' actions aimed at achieving work goals through the judgments about educators' ability to cope with work tasks.

It was stated that educators had a weak (low-level) belief in their abilities to successfully perform work tasks. Occupational self-efficacy is related to staff's position and length of service as well as to the organization's age.

Conclusions. The obtained data show the need for special psychological technologies to develop educators' occupational self-efficacy based on the research findings.

Key words: self-efficacy, occupational self-efficacy, staff, organization, staff of educational organizations, job satisfaction, mental health

Креденцер Оксана. Профессиональная самооэффективность персонала образовательных организаций: теоретический анализ и эмпирическое исследование.

Вступление. Профессиональная самооэффективность персонала образовательных организаций выступает одним из важных факторов повышения эффективности его деятельности и обеспечения психологического здоровья.

Цель: осуществить теоретический и эмпирический анализ профессиональной самооэффективности персонала образовательных организаций.

Методы. Для проведения исследования использовались теоретические (анализ, систематизация, обобщение), эмпирические методы («Шкала профессиональной самооэффективности (краткая версия)», анкета-

паспортичка) и статистические (описательные статистики, корреляционный анализ, дисперсионный анализ (ANOVA)).

Результаты. Определена профессиональная самооффективность как система субъективных представлений о способности успешно действовать в ситуациях, связанных с педагогической деятельностью, и с другими профессиональными контекстами, которая имеет оценивающий характер и обеспечивает регуляцию действий, направленных на достижение профессиональных целей, за счет формирования суждений о своей способности успешно решить поставленные рабочие задачи.

Констатируется, что у педагогов наблюдается недостаточный уровень развития их уверенности в способности успешно решать задачи, связанные с их работой. Профессиональная самооффективность связана с такими характеристиками персонала как должность и стаж в должности. А также связана с возрастом организации.

Выводы. Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки специальных психологических технологий по развитию профессиональной самооффективности с учетом установленных закономерностей.

Ключевые слова: самооффективность, профессиональная самооффективность, персонал, организация, персонал образовательных организаций, удовлетворенность работой, психологическое здоровье.

Вступ. Концепція самоефективності вперше була запропонована А. Бандурою ще в кінці 1970-х років і активно досліджувалася ним протягом двадцяти років. А. Бандура (1977) вважає, що привабливість результату і віра в позитивний результат недостатні для запуску мотивації суб'єкта. Необхідна також віра в свою здатність впоратися з даним видом діяльності. Самоефективність полягає в тому, наскільки компетентною почувається людина, виконуючи ту чи іншу справу. А. Бандура вважає, що самоефективність – центральна і найважливіша детермінанта людської поведінки. Згідно з даними, отриманими А. Бандурою і його колегами, люди з високою самоефективністю більш наполегливі, краще вчаться, а також володіють великою самоповагою, менш тривожні і менш схильні до депресій.

Ми визначаємо *самоефективність* як систему суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях, яка має оцінюючий характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення певних цілей, за рахунок формування суджень про свою здатність успішно вирішити поставлені завдання (О. Креденцер, 2016).

Хоча проблема самоефективності бере свій початок у клінічній психології, вона знайшла досить широке відображення в психологічних дослідженнях різних напрямів. Значний дослідницький інтерес самоефективність має і в рамках *організаційної психології*.

Аналіз багатьох досліджень показує, що одним із вагомих предикторів ефективної професійної діяльності особистості є її самоефективність (Abele & Spurk, 2009; Judge & Bono, 2001; Schyns & Sczesny, 2010). Так, аналіз літератури та наші попередні дослідження показують, що самоефективність позитивно пов'язана з ефективністю діяльності персоналу організацій (Judge & Bono, 2001; Stajkovic & Luthans, 1998), задоволеністю роботою (Judge & Bono, 2001; Креденцер, 2019) та відданістю організації (Rigotti, Schyns, & Mohr, 2008).

Аналіз літератури також показує, що проблема самоефективності досліджувалась в організаціях різних соціально-економічних сфер, зокрема в освітніх організаціях (Kim & Buric', 2020; Friedman & Farber, 1992; Slovak, 2010 та ін.).

Зазначимо, що проблема *самоефективності персоналу освітніх організацій* досліджувалась і вітчизняними вченими. Так, аналізувались особливості організаційної культури освітніх організацій залежно від самоефективності керівників (Бондарчук, 2018), підприємницька самоефективність персоналу освітніх організацій як чинник розвитку їх підприємницької активності та задоволеності працею (Креденцер, 2019), самоефективність та задоволеність професійною діяльністю викладачів університетів (Кузнєцова, Нікішина, 2018) та ін.

Водночас аналіз літератури та наш досвід роботи показав, що в організаційному контексті зміст та наповненість самоефективності необхідно конкретизувати в залежності від виду професійної діяльності та особливостей діяльності певної організації. Одним із таких видів самоефективності, на думку В. Schyns, S. Sczesny (2010), є «професійна самоефективність».

Аналіз робіт вітчизняних психологів показав, що професійну самоефективність досліджували в контексті, по-перше, професійної підготовки студентів (Музика, 2018, 2020). Розглядаючи самоефективність як чинник професіоналізації студентів, О. Музика зазначає, що формуванню професійної самоефективності студентів можуть сприяти такі умови, за яких вони матимуть можливість набутти ціннісного досвіду розвитку й оцінки професійних компетентностей у взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Важливою умовою успішної професіоналізації, на думку авторки, є

включення компонентів самоефективності, зокрема професійних здібностей, у ціннісно-мотиваційні схеми професійного й особистісного саморозвитку студентів.

А. Линенко (2019) аналізує проблему професійної самоефективності як педагогічної проблеми в контексті підготовки майбутніх вчителів. Авторка зазначає, що підготовка висококваліфікованих, конкурентоздатних педагогічних кадрів у закладах вищої освіти пов'язана з формуванням у них професійної самоефективності, яка сприяє досягненню успіху та «акме» у педагогічній діяльності, упевненості у вирішенні педагогічних завдань різної складності, самоповаги до себе як до професіонала, що веде до професійної зрілості і набуття вищих професійних абсолютів.

О. Кревська (2018), досліджуючи мотиваційні чинники професійної самоефективності в межах політичної реалізації особистості, визначає професійну самоефективність як усвідомленої здатності фахівця вирішувати складні професійні ситуації, ефективно виконувати професійну діяльність завдяки сформованим компетенціям і мобілізації здібностей. Зазначено, що метою професійної самоефективності особистості є як реалізація її власних здібностей і компетентностей, так і відповідне моделювання зовнішньої поведінки, яка відповідає умовам професійних вимог. Виокремлено дві складові професійної самоефективності: особистісна складова – самоефективність особистості підкреслює як її почуття самоповаги і власної гідності, так і реальну компетентність (здатність, уміння вирішувати життєві проблеми); та результативна складова – як інтегральна здатність особистості бути ефективною за показниками професійних умов діяльності. Комплекс внутрішніх стандартів мотивації професійної самоефективності визначає міру особистісної успішності особистості й, відповідно, комплекс зовнішніх стандартів мотивації професійної самоефективності – успішність діяльності (Кревська, 2018).

Н. Лаптева (2020) провела дослідження професійної самоефективності серед працівників українських комерційних підприємств та здійснила психометричну адаптацію методики «Шкала професійної самоефективності» (Schyns & von Collani, 2002). Дослідниця показала, що перекладена українська версія характеризується високою конструктивною валідністю. Встановлено високий рівень ретестової надійності шкали. При оцінці критеріальної валідності показано наявність взаємозв'язків між професійною самоефективністю, з одного боку, та залученістю і зовнішньою орієнтацією, з іншого (Лаптева, 2020).

Водночас слід наголосити, що професійна самоефективність персоналу освітніх організацій в українській психологічній науці раніше не виступала предметом спеціальних досліджень.

Отже, актуальність проблеми та її недостатня розробленість дозволили сформулювати **мету дослідження**: здійснити теоретичний та емпіричний аналіз професійної самоефективності персоналу освітніх організацій.

Завдання дослідження:

1) На основі зарубіжної літератури визначити сутність професійної самоефективності та проаналізувати основні напрями досліджень професійної самоефективності персоналу організацій, зокрема освітніх.

2) Дослідити рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій.

3) Проаналізувати особливості розвитку професійної самоефективності у персоналу освітніх організацій з різними соціально-демографічними та організаційно-професійними характеристиками.

4) Проаналізувати зв'язок між рівнем розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій й характеристиками його організацій.

Методика та організація дослідження.

Для проведення дослідження використовувались теоретичні та емпіричні методи. Зокрема, був використаний теоретичний метод узагальнення та систематизації основних підходів в сучасній зарубіжній психології щодо дослідження професійної самоефективності.

Для емпіричного дослідження професійної самоефективності застосовувалась «Шкала професійної самоефективності (коротка версія)» («Short Occupational Self-Efficacy Scale») (Rigotti, Schyns & Mohr, 2008), адаптація О. Креденцер (2020). Методика містить 6 питань та є скороченою версією «Шкали професійної самоефективності» (Schyns & von Collani, 2002), яка складалась з 20 питань. «Шкала професійної самоефективності (коротка версія)» пройшла стандартизацію в п'яти країнах Європи (Німеччина, Швеція, Бельгія, Великобританія та Іспанія) та показала високу валідність щодо дослідження професійної самоефективності персоналу організацій.

Аналіз соціально-демографічних та організаційно-професійних характеристик здійснювався за допомогою спеціально розробленої анкети-паспортички.

Обробка результатів здійснювалась методами математичної статистики (описові статистики, кореляційний аналіз, дисперсійний аналіз (ANOVA)) за допомогою програми SPSS (22 версія).

Дослідження проводилось в березні-червні 2020 року під час жорсткого карантину, пов'язаного з першою хвилею пандемії COVID-19.

Дослідження проведено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості» (2019–2021 рр.), науковий керівник – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л. Карамушка.

Вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь 473 працівники закладів загальної середньої освіти з різних регіонів України. Із них 12% – чоловіки, 88% – жінки; 76% – одружених, 24% – не одружених. За віком опитані розподілились так: 11,4% – до 30 років, 27,7% – від 31 до 40 років, 34,3% – від 41 до 50 років, і 26,6% – понад 50 років.

За посадовим складом вибірка мала такий розподіл: 20,8% – педагогічні працівники початкової школи; 29,6% – педагогічні працівники середньої школи; 24,5% – педагогічні працівники старшої школи; 10,2% – соціальні педагоги, 15% – керівники.

Результати дослідження та їх обговорення.

1) Професійна самоефективність персоналу освітніх організацій: зміст та основні напрями досліджень.

Концепт «професійна самоефективність» (occupational self-efficacy) був запроваджений зарубіжними психологами B. Schyns & G. Von Collani (2002). Дослідники виходили, насамперед, з поглядів А. Bandura (1977), який стверджував, що в оцінці самоефективності важливо конкретизувати завдання, яке вирішується. Наприклад, коли дослідники хочуть дослідити конкретну діяльність, припустимо, написання наукової статті, вони повинні використовувати специфічну самоефективність, а саме – самоефективність для написання наукової роботи. Отже, були розроблені інструменти, які окрім загальної самоефективності (Schwarzer, 1994; Shelton, 1990) оцінюють самоефективність в конкретній сфері (наприклад, Speier & Frese, 1997) або самоефективність до певних завдань (наприклад, Kelly & Nelson, 1999). Однак B. Schyns & G. Von Collani (2002) стверджують, що в організаційних дослідженнях використання цього специфічного типу самоефективності має недоліки, адже виникають труднощі у порівнянні між працівниками в різних організаціях або між різними завданнями в одній організації. Концепт «професійної самоефективності» спрямований на вирішення цієї проблеми та визначається як переконаність людини у здатності успішно виконувати завдання, пов'язані з її роботою (Schyns & von Collani, 2002). Професійна самоефективність, на думку B. Schyns, S. Sczesny (2010), є відносно стабільною завдяки своїм співвідношенням із характеристиками особистості. Водночас, як підкреслюють автори, професійну самоефективність можна вважати менш стабільною, ніж загальну самоефективність, адже на неї може легше впливати відповідний досвід. Концепт «професійної самоефективності» дозволяє здійснювати порівняння між різними типами робочих місць або професій, що робить його корисним для досліджень в організаційному контексті (Schyns & Sczesny, 2010).

R. Alon, R.G. Cinamon & D. Aram (2021) зазначають, що професійна самоефективність розглядається як віра людини у її здатність успішно виконувати контекстуальні завдання у своїй роботі, як здатність наполегливо працювати і справлятися з викликами та труднощами, які виникають в процесі роботи. Підкреслено, що люди з високою професійною самоефективністю ставлять перед собою більш високі цілі, пов'язані з роботою, вкладають більше зусиль у свою кар'єру, є більш наполегливими у вирішенні завдань, пов'язаних із успіхом (Abele & Spurk, 2009; Bandura, 1977).

Ми визначаємо *професійну самоефективність персоналу освітніх організацій* як систему суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в ситуаціях, пов'язаних з педагогічною діяльністю та з іншими професійними контекстами, яка має оцінюючий характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення професійних цілей, за рахунок формування суджень про свою здатність успішно вирішити поставлені робочі завдання.

У зарубіжній психологічній науці проведено ряд досліджень професійної самоефективності в організаціях різних соціально-економічних сфер. Аналіз емпіричних досліджень показав, що основними психологічними показниками, що корелюють з професійною самоефективністю, є:

- на особистісному рівні – емоційний інтелект, лідерські якості, інноваційність, готовність до змін, самооцінка, психічне здоров'я;
- на організаційному рівні – організаційна прихильність, кар'єра, мотивація, задоволеність роботою, залученість до роботи, психологічні характеристики робочих завдань.

Розглянемо основні результати проведених досліджень.

Одним із суттєвих корелятивів професійної самоефективності є *емоційний інтелект персоналу організацій*.

Так, K. Thiripurasundari & M. Kamini (2016) дослідили зв'язок професійної самоефективності та емоційного інтелекту серед жінок-керівників комерційних банків. Результати дослідження показали позитивну кореляцію між емоційним інтелектом та професійною самоефективністю. Окрім того, визначено, що емоційний інтелект та професійна самоефективність суттєво впливають на результати роботи як на індивідуальному, так і на організаційному рівнях. Дослідження показує важливість емоційного інтелекту та професійної самоефективності навіть для працівників, робота яких вимагає високої технічної чи наукової кваліфікації.

Зв'язок емоційного інтелекту та професійної самоефективності досліджували також N. Rath & R. Rastogi (2009). Основною метою цього дослідження було вивчення взаємозв'язку між емоційним інтелектом, професійною самоефективністю та організаційною прихильністю. Це дослідження показало, по-перше, позитивний зв'язок між емоційним інтелектом та загальною й професійною самоефективністю. Крім того, ця робота також підкреслює важливість професійної самоефективності в організаційному контексті. Так, доведено, що емоційний інтелект та професійна самоефективність персоналу організацій тісно пов'язані з відданістю персоналу своїм організаціям. Однією з ймовірних причин такого зв'язку може бути, на думку N. Rath & R. Rastogi (2009), те, що особи з високим емоційним інтелектом більш експертно оцінюють і контролюють свої емоції, в результаті чого вони відчують більшу впевненість і контроль над виконаними завданнями, що, у свою чергу, посилює їх переконання в ефективності. Крім того, співробітники з вищою інтелектуальною активністю краще усвідомлюють себе з точки зору своїх здібностей та обмежень, що також сприяє високому рівню їх самоефективності.

C. Guarnaccia, F. Scrima, A. Civilleri et al. (2018) дослідили взаємозв'язок між залученням до роботи, задоволеністю роботою та здоров'ям персоналу організацій. Виявлено, що працівники з тимчасовою зайнятістю демонструють нижчий рівень задоволеності роботою та загальний стан здоров'я, ніж постійні працівники. З іншого боку, було розглянуто професійну самоефективність як особистісний ресурс, тобто як посередницьку змінну між задоволеністю роботою, типом зайнятості (тимчасова чи постійна) та загальним станом здоров'я. Відповідно до отриманих результатів, постійна робота має прямий зв'язок із високою професійною самоефективністю, задоволеністю роботою та загальним станом здоров'я. Водночас висока професійна самоефективність здійснює прямий вплив на більш високий рівень залученості до роботи, задоволеність роботою та загальний стан здоров'я.

Значний внесок у дослідження корелятив професійної самоефективності внесла B. Schyns (2004). Зокрема, дослідниця побудувала модель впливу професійної самоефективності на *готовність до організаційних змін*. Вона визначила, що професійна самоефективність впливає на готовність до організаційних змін на трьох етапах. На першому етапі (до організаційних змін) самоефективність впливає на готовність до змін, оскільки вона є певним «підсилювачем» для навчання новим видам діяльності, пов'язана з відкритістю до організаційних змін та розвитком. На другому етапі (під час організаційних змін) співробітники з високою професійною самоефективністю будуть більш стійкими, коли зустрінуться з перешкодами у своїх нововведеннях, і будуть витрачати більше зусиль, щоб їх подолати. На третьому етапі (після організаційних змін) працівники з високою самоефективністю легше адаптуються до цих змін, ніж працівники з низькою самоефективністю. Вони також витрачають більше зусиль на побудову наступних нових завдань.

У свою чергу, зазначає B. Schyns (2004), самоефективність впливає на готовність працівників до професійних змін на різних етапах організаційних змін. У цьому сенсі готовність до професійних змін, на думку авторки, означає готовність братися за виконання завдань з вищими вимогами, ніж зараз. Ця готовність пов'язана з самоефективністю, оскільки працівники з високою самоефективністю більш охоче беруться за більш складні завдання. Їх самоефективність змушує їх припустити, що вони можуть успішно виконати завдання, і тому вони не тільки візьмуться за ці завдання, але й зберігаються довше у своєму виконанні, якщо їм це не вдається відразу (Schyns, 2004).

Достатньо велику кількість робіт присвячено аналізу зв'язку професійної самоефективності та *лідерства* (Hentrich, Zimmer, Garbade, Gregersen, Nienhaus & Petermann, 2017; Schyns & Sczesny, 2010 та ін.).

Лідерство впливає на самоефективність за допомогою процесів, запропонованих А. Бандурою (1977): лідери можуть надати своїм підлеглим можливість опанувати досвід. Вони можуть служити взірцем і заохочувати своїх підлеглих за допомогою вербального переконання. Отже, підтримка керівництва є важливою для самоефективності працівників на всіх етапах змін.

Досить цікавою роботою в контексті аналізу професійної самоефективності є дослідження D. Terry, B. Peck, A. Smith & H. Nguyen (2019), проведене серед медсестер. Дослідники проаналізували рівень загальної та професійної самоефективності медсестер, її зв'язок з психологічним капіталом та

соціально-демографічними характеристиками медсестер. Виявлено, що поряд з досить високим рівнем загальної самооефективності рівень професійної самооефективності у медсестер значно нижчий. Окрім того, встановлено значні відмінності щодо рівня розвитку професійної самооефективності медсестер між віковими групами, рівнем навчання, місцем, де вони виросли. Так, було підкреслено, що столичні медсестри мають значно вищий рівень як загальної, так і професійної самооефективності у порівнянні зі своїми колегами у сільській місцевості. Більше того, було виявлено, що чим більш віддалене від міських районів місце виховання, тим більша ймовірність того, що вони будуть демонструвати нижчий рівень загальної та професійної самооефективності. Крім того, було показано, що на рівень загальної та професійної самооефективності медсестер впливає їх вік. Старші медсестри з більш високим рівнем ефективності, надією, оптимізмом та нижчим рівнем доходу продемонстрували більш високий рівень загальної та професійної самооефективності (Terry, Peck, Smith & Nguyen, 2019).

Досліджуючи кореляцію між загальною та професійною самооефективністю, було показано, що рівень кореляції між кожним показником був значно вищим у молодших вікових групах. В цілому результати дослідження показують, що молодші медсестри, які мають сільське походження та які ще продовжують навчання, частіше мають вищий рівень загальної та професійної самооефективності, якщо вони мають більш високий рівень психологічного капіталу (Terry, Peck, Smith & Nguyen, 2019).

Певні аспекти дослідження професійної самооефективності персоналу організацій в зарубіжній літературі знайшли відображення і в *сфері освіти*.

Р. Runhaar, Т. Bednall, К. Sanders & Н. Yang (2016) дослідили зв'язок професійної самооефективності та інноваційної поведінки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Дослідники розглядають інноваційну поведінку як ризиковану, оскільки вона передбачає невизначеність і ризик невдачі та можливу критику з боку колег. Виходячи з того, що професійна самооефективність визначається як переконання, що індивід може впоратися з труднощами, з якими він стикається у своїй роботі, вона може сприяти подоланню цих ризиків. Дослідники зазначають, що коли підвищується професійна самооефективність вчителів, це посилює їх залучення до інновацій, оскільки люди з високою самооефективністю, швидше за все, вірять, що інноваційні ідеї, які вони вносять, будуть оцінені іншими. Більше того, якщо вони не знайдуть підтримки своїх ідей, це не суттєво вплине на імідж людей з високою самооефективністю, оскільки високоефективні люди частіше вважають, що вони можуть покращити себе власними зусиллями. Крім того, наголошено, що співробітники з високою професійною самооефективністю часто є ефективними менеджерами щодо управління конфліктами. Отже, опір вчителів, який може супроводжувати інноваційні зміни в освітніх організаціях, швидше за все, не відштовхне високоефективних працівників від впровадження інновацій.

Р. Alon & С. Agam (2021) провели дослідження серед шкільних консультантів та визначили опосередкований вплив професійної самооефективності на зв'язок між характеристиками їх роботи та задоволеністю роботою, задоволеністю життям та кар'єрою. Дослідники довели, що такі характеристики роботи шкільних консультантів як підтримка, чіткість завдань та автономія значно підвищують їх професійну самооефективність, яка, натомість, позитивно впливає на їх задоволеність роботою, задоволеність життям та кар'єру.

Ще одним важливим напрямом досліджень професійної самооефективності в сфері освіти є дослідження, що стосуються зв'язку професійної самооефективності та різних аспектів психічного здоров'я, зокрема професійного вигорання, стресу, психологічного благополуччя тощо.

Так, наприклад, F. Salimirad & N. Srimathi (2016) встановили значний позитивний зв'язок між психологічним благополуччям та професійною самооефективністю вчителів.

Особливо важливого значення цей напрям досліджень набуває під час пандемії, пов'язаної з COVID-19. Адже в ряді досліджень в межах організаційної психології встановлено негативний вплив пандемії на роботу організацій та персоналу (Giorgi et al., 2020; Kniffi et al., 2021). Що стосується освітніх організацій, то тут карантинні обмеження торкнулися всіх, без виключення, організацій сфери освіти (дистанційне навчання, віддалена робота, зміна режиму роботи тощо), що суттєво позначилося на діяльності персоналу освітніх організацій.

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО) визначила розгубленість вчителів та стрес як один із несприятливих наслідків карантинних обмежень, через невизначеність щодо їх тривалості та відсутності знань щодо особливостей дистанційної освіти. Невизначеність щодо тривалості соціальної ізоляції призвела до виснаження та інших симптомів синдрому вигорання вчителів, що сприяло зменшенню впевненості в їх здатності виконувати свою роботу та керувати поведінкою учнів (Kim & Buric', 2020).

Особливо тривожним результатом вигорання вчителя є його негативний вплив на самооефективність вчителя (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018).

З іншого боку, деякі вчителі займають позицію стійкості у боротьбі з чинниками вигорання, що, у свою чергу, може мінімізувати або послабити стресові ситуації та конфлікти, використовуючи спеціальні навички, що застосовуються для вирішення проблем, таким чином оптимізуючи самоефективність організації (Grayson & Alvarez, 2008).

Деякі дослідники досліджували зв'язок між синдромом вигорання та професійною самоефективністю, зазначаючи, що вчителі, які вважають себе менш компетентними в управлінні та впровадженні дисципліни в класі, повідомили про вищий рівень вигорання, ніж вчителі з більш високим рівнем самоефективності (Shoji, Cieslak, Smoktunowicz, Rogala, Benight, Luszczynska, 2016; Friedman, Farber, 1992).

Н. Pereira, V. Gonçalves & R. Assis (2021) встановили негативний зв'язок між професійною самоефективністю бразильських вчителів та всіма симптомами професійного вигорання (виснаження, психічна відстороненість, емоційні порушення, когнітивні порушення та загальний рівень вигорання). Зокрема, змінні, пов'язані з синдромом вигорання, негативно корелювали з самооцінкою, тоді як професійна самоефективність показала позитивний кореляційний зв'язок із самооцінкою, що вказує, на думку дослідників, на те, що вчителі, які мали вищу самооцінку, відчували менше симптомів вигорання, тоді як виявляли більш високий рівень професійної самоефективності.

Суттєве значення в контексті досліджень професійної самоефективності відіграють розробки *валідних інструментів її вимірювання*.

Сьогодні вже розроблено кілька інструментів для вимірювання професійної самоефективності:

- 1) Шкала самоефективності роботи (Work Self-Efficacy Scale - WSES) (Pepe, Avallone & Porcelli, 2007);
- 2) Шкала самоефективності в професійній діяльності (Self-Efficacy in Occupational Activities Scale - SOAS) (Nunes & Noronha, 2011);
- 3) Шкала професійної самоефективності (Occupational Self-Efficacy Scale- OSS) (Schyns & von Collani, 2002);
- 4) Шкала професійної самоефективності (коротка форма) (Short Occupational Self-Efficacy Scale- OSS-SF) (Rigotti et al., 2008).

Зокрема, OSS (в оригінальній та короткій формі) застосовується у всьому світі (Rigotti et al., 2008). Оскільки дослідницькі інструменти, що використовуються в професійних умовах, повинні бути короткими, щоб забезпечити ефективну процедуру збору даних, Schyns and von Collani (2002) розробили відповідну зменшену версію OSS лише з вісьмома пунктами. Згодом Rigotti та ін. (2008) зменшили обсяг опитувальника з восьми пунктів до версії із шести пунктів та довели її високу валідність. OSS-SF пропонує ряд переваг перед іншими існуючими шкалами професійної самоефективності. По-перше, це найменша шкала, розроблена для оцінки цього конструкту. Він складається з єдиного виміру для оцінки професійної самоефективності із загальними елементами професійної самоефективності, що дозволяє використовувати його в різних професійних умовах. Ця перевага особливо актуальна з огляду на різні форми роботи в сучасному світі (Damásio, Pizarro de Freitas & Koller, 2014).

2) Рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій.

Для виконання *другого завдання дослідження* проаналізуємо, насамперед, рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій.

Як видно із *таблиці 1*, професійна самоефективність відповідає рівню вище середнього ($M = 26,41$, $SD = 4,17$).

Таблиця 1

Рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій

Види самоефективності	Мінімум	Максимум	Середнє значення	Стандартне відхилення
Професійна самоефективність	13,00	36,00	26,41	4,17

На *рисунку 1* представлені результати, що стосуються кількісного розподілу освітян за рівнями розвитку професійної самоефективності. Як свідчать отримані дані щодо професійної самоефективності, то тут спостерігається подібна ситуація: на високому рівні професійна самоефективність представлена у 15,7% персоналу освітніх організацій, на середньому – у 63,5%, на низькому – у 20,8%.

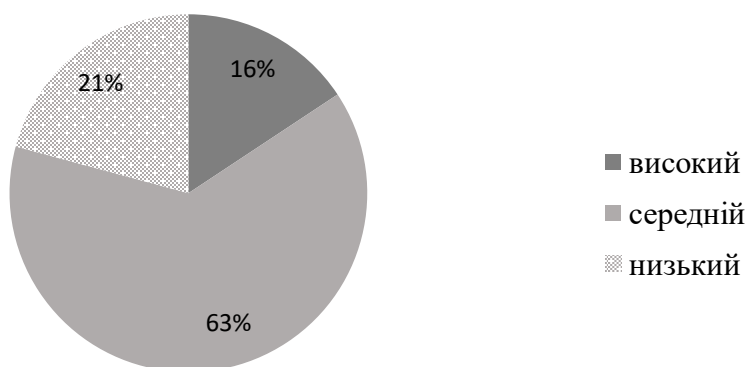


Рис. 1. Рівні розвитку професійної самоєфективності персоналу освітніх організацій (у % до загальної кількості опитаних)

Отже, на наш погляд, на основі отриманих даних ми можемо констатувати, що у освітян спостерігається недостатній рівень розвитку їх переконаності у здатності успішно виконувати завдання, пов'язані з їх роботою.

Це може проявлятися в деяких ускладненнях, пов'язаних з плануванням діяльності, недостатньою наполегливістю, невпевненістю, небажанням долати труднощі як у вирішенні професійних завдань, так і в побудові соціальних контактів. Проблемним місцем виступає значний відсоток респондентів з низьким та середнім рівнями професійної самоєфективності.

Отримані дані дещо перетинаються з результатами дослідження професійної самоєфективності серед бразильських вчителів (Pereira, Gonçalves & Assis, 2021), які показали високий та низький рівень професійної самоєфективності на рівні 21,5 %, а середній – у 57 %.

3) Особливості розвитку професійної самоєфективності у персоналу освітніх організацій з різними соціально-демографічними та організаційно-професійними характеристиками.

Для виконання *третього завдання дослідження* нами було визначено встановити зв'язок між рівнем розвитку професійної самоєфективності персоналу освітніх організацій та їхніми організаційно-професійними (освітньо-стажевими, посадово-кваліфікаційними) й соціально-демографічними характеристиками.

Проаналізуємо, насамперед, зв'язок з *освітньо-стажевими характеристиками*. Як свідчать отримані дані (*таблиця 2*), стаж на посаді позитивно корелює із професійною само ефективною ($r=0,143$; $p<0,01$). Тобто досвід роботи на певній посаді сприяє підвищенню впевненості педагогів у здатності успішно виконувати завдання, пов'язані з їхньою роботою.

Ці дані збігаються з даними С. Казакової (2018), в дослідженнях якої встановлено, що зі збільшенням стажу керівників закладів професійно-технічної освіти показники самоєфективності є меншими, особливо у жінок.

Таблиця 2

Зв'язок між рівнем розвитку самоєфективності персоналу освітніх організацій та його освітньо-стажевими характеристиками, (r)

Види самоєфективності	Освітньо-стажєві характеристики		
	посада	стаж на посаді	рівень освіти
Професійна самоєфективність	<u>-0,132</u> **	<u>0,143</u> **	-0,073

** $p<0,01$;

Окрім того, відсутній статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку самоєфективності персоналу освітніх організацій та рівнем й типом його освіти.

Що стосується *посадово-кваліфікаційних характеристик* персоналу освітніх організацій, то, як свідчать дані *таблиці 3*, існує статистично значущий зв'язок між професійною самоєфективністю та посадою працівників освітніх організацій ($p<0,01$). Причому, спостерігається зворотний зв'язок із професійною самоєфективністю персоналу освітніх організацій.

Для більш детального аналізу зв'язку між посадою освітян та рівнем їх самоефективності нами було здійснено дисперсійний аналіз (ANOVA), результати якого також показали наявність зв'язку між посадою та професійною самоефективністю ($F=2,89$; $p<0,05$). Як видно із *рисунка 2*, рівень професійної самоефективності у психологів значно нижчий, ніж у педагогів та керівників. На наш погляд, це можна пояснити тим, що під час карантину (особливо під час першої хвилі 2020 року) професійні завдання шкільних психологів (зміст, регламент, умови, принципи тощо) були взагалі не визначені, що могло позначитися на зниженні впевненості у можливості їх виконувати.

Отримані дані щодо загальної самоефективності частково співпадають з даними О. Бондарчук (2018). Дослідниця встановила, що у керівників закладів освіти соціальна самоефективність є вищою порівняно з працівниками, особливо чітко така тенденція виявляється у педагогічних працівників жіночої статі.

Результати дослідження не встановили зв'язку між професійною самоефективністю та соціально-демографічними характеристиками персоналу освітніх організацій.

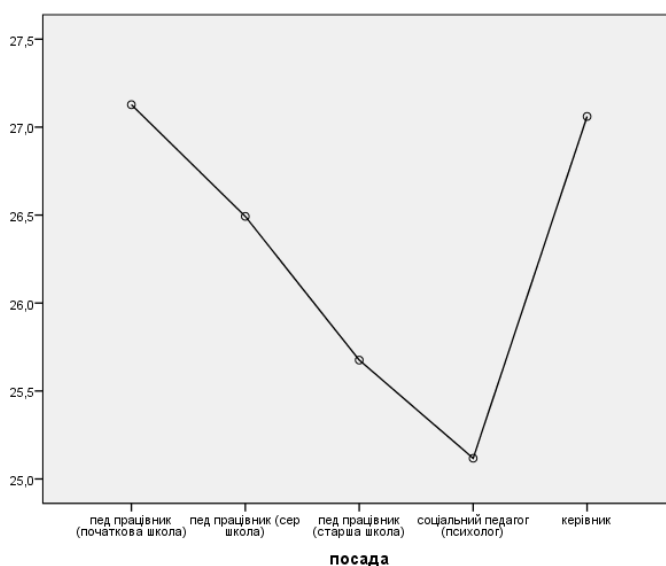


Рис. 2. Рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій в залежності від його посади

4) Зв'язок між рівнем розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій й характеристиками їхніх організацій.

Для виконання *четвертого завдання дослідження* нами було проаналізовано вплив характеристик організації на рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій.

Таблиця 3

Зв'язок між рівнем розвитку самоефективності персоналу освітніх організацій та характеристиками організацій, (r)

Види самоефективності	Характеристики організації		
	Кількість осіб в організації	Вік організації	Місце розташування організації
Професійна самоефективність	-0,060	<u>-0,116*</u>	0,018

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Отримані дані свідчать про те, що існує зворотний статистично значущий зв'язок між віком організації та професійною самоефективністю ($r=-0,116$; $p<0,05$) (*таблиця 3*). Наявність цього зв'язку свідчить про те, що у великих (за кількістю працівників) освітніх організаціях рівень професійної самоефективності нижчий, ніж у нечисленних (за кількістю працівників) організаціях.

Висновки.

1) Професійну самоефективність персоналу освітніх організацій можна визначити як систему суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в ситуаціях, пов'язаних з педагогічною діяльністю, та з іншими професійними контекстами, яка має оцінюючий характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення професійних цілей, за рахунок формування суджень про свою здатність успішно вирішити поставлені робочі завдання.

2) Основними психологічними показниками, що корелюють з професійною самоефективністю, є: на особистісному рівні – емоційний інтелект, лідерські якості, інноваційність, готовність до змін, самооцінка, психічне здоров'я; на організаційному рівні – організаційна прихильність, кар'єра, мотивація, задоволеність роботою, залученість до роботи, психологічні характеристики робочих завдань.

3) Спостерігається недостатній рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій.

4) Рівень професійної самоефективності у психологів нижчий, ніж у педагогів та керівників. Досвід роботи на певній посаді сприяє підвищенню впевненості педагогів у здатності успішно виконувати завдання, пов'язані зіхньою роботою.

5) У великих (за кількістю працівників) освітніх організаціях рівень професійної самоефективності нижчий, ніж у нечисленних (за кількістю працівників) організаціях.

6) Отримані дані свідчать про необхідність розробки спеціальних психологічних технологій щодо розвитку різних видів самоефективності з урахуванням встановлених закономірностей.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні особливостей розвитку різних видів самоефективності персоналу освітніх організацій в залежності від їх особистісних характеристик, а також у вивченні психологічних характеристик освітньої організації, які можуть впливати на рівень розвитку самоефективності її працівників.

Література

- 1.Бондарчук, О.І. (2018). Соціальна самоефективність працівників як чинник психологічної безпеки середовища. *Збірник наукових статей міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки»*, 2(12), 5-24.
- 2.Казакова, С.В. (2018). Особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти як психологічного чинника успішності їхньої професійної діяльності. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*, 6, 65-77.
- 3.Кревська О. (2018). Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості. дис.... канд. психол. наук. Луцьк
- 4.Креденцер, О. (2016). Підприємницька самоефективність персоналу освітніх організацій як чинник розвитку їх підприємницької активності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(4), 51-60.
- 5.Креденцер, О. (2019). *Психологія розвитку підприємницької активності персоналу освітніх організацій : монографія*.
- 6.Кузнецова, А.А. & Никишина, В.Б. (2018). Менеджмент высшей школы: самоэффективность и удовлетворенность профессиональной деятельностью преподавателей высшей школы административного сектора. *Инов: электронный научный журнал*, 4 (37). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/management-vysshey-shkoly-samoeffe/>
- 7.Лаптева, Н. (2020). Психометричний аналіз української версії шкали професійної самоефективності. *Психологічний часопис*, 6(2), 164-172. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.2.15>
- 8.Линенко, А. (2019). Професійна самоефективність як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Вип 1 (126). Серія: Педагогіка*, 66-69.
- 9.Музыка, О. О. (2020). *Психологічна методика «Профіль професійної самоефективності студентів (ППСС)»* (Авторське свідоцтво No 100028). Мінекономіки.
10. Музыка, О.О. (2018). Самоефективність як фактор професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*, 3-4 (22-23), 83-94.
11. Abele, A. E. & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 53-62.
12. Alon, R., Cinamon, R.G., & Aram, D. (2021). Working adults' future occupational plans: the contribution of role characteristics, social support, and occupational self-efficacy. *Int. J. Educ. Vocat. Guid.*, 24, 1-21. doi: 10.1007/s10775-021-09496-x.
13. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
14. Damásio, B., Pizarro de Freitas C. & Koller S. (2014). Occupational Self-Efficacy Scale – Short Form (OSS-SF): Adaptation and evidence of construct validity of the Brazilian version. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15, 65-74.
15. Friedman, I.A. & Farber, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *J. Educ. Res.*, 86, 28-35.
16. Giorgi, G., Lecca, L. I., Alessio, F., Finstad, G. L., Bondanini, G., Lulli, L. G., Arcangeli, G. & Mucci, N. (2020). COVID-19-Related Mental Health Effects in the Workplace: A Narrative Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 21: 7857. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217857>
17. Grayson, J.L. & Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teach. Educ.*, 24, 1349-1363.

18. Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2001). Moderating effects of self-efficacy on occupational stress. *Spanish Journal of Psychology*, 5, 63-74.
19. Guarnaccia, C., Scrima, F., Civilleri, A. et al (2018). The Role of Occupational Self-Efficacy in Mediating the Effect of Job Insecurity on Work Engagement, Satisfaction and General Health. *Curr Psychol* 37, 488–497. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9525-0>
20. Hentrich, S., Zimmer, A., Garbade, S. F., Gregersen, S., Nienhaus, A., & Petermann, F. (2017). Relationships between transformational leadership and health: The mediating role of perceived job demands and occupational self-efficacy. *International Journal of Stress Management*, 24(1), 34–61.
21. Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J.E., & Reinke, W.M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *J. Posit. Behav. Interv.*, 20, 90–100.
22. Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations trait—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
23. Kelly, K. R., & Nelson, R. C. (1999). Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale: A predictive validity study. *Journal of Career Assessment*, 7, 381-392.
24. Kim, L.E., & Buric, I. (2020). Teachers self-efficacy and burnout: Determining the direction of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *J. Educ. Psychol.* 112, 1661–1676.
25. Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., . . . & Vugt, M. v. (2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63-77. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000716>
26. Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2011). Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais: Estudo da estrutura interna e precisão. *Avaliação psicológica*, 10(1), 25-40.
27. Pepe, S., Farnese, M., Avalone, F., & Vecchione, M. (2010). Work Self-Efficacy Scale and Search for Work Self-Efficacy Scale: A Validation Study in Spanish and Italian Cultural Contexts. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 3, 201- 210
28. Pereira, H., Gonçalves, V.O., & Assis, R.M.d. (2021). Burnout, Organizational Self-Efficacy and Self-Esteem among Brazilian Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 11, 795–803. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030057>
29. Runhaar, P., Bednall, T., Sanders, K., & Yang, H. (2016) Promoting VET teachers' innovative behaviour: exploring the roles of task interdependence, learning goal orientation and occupational self-efficacy. *Journal of Vocational Education & Training*, 68:4, 436-452, DOI: 10.1080/13636820.2016.1231215
30. Rathi, N. & Rastogi, Renu. (2009). Assessing The relation ship between emotional intelligence, occupational selfefficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 35. 93-102.
31. Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A Short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and Construct Validity Across Five Countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238–255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
32. Salimirad, Fatemeh & Srimathi, N. (2016). The Relationship between, Psychological Well-Being and Occupational Self-Efficacy among Teachers in the City of Mysore, India. *International Journal of Indian Psychology*. 3. 10.25215/0302.037.
33. Schyns, B. (2004). The Influence of Occupational Self-Efficacy on the Relationship of Leadership Behavior and Preparedness for Occupational Change. *Journal of Career Development*, 30(4), 247–261. <https://doi.org/10.1177/089484530403000402>
34. Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new Occupational Self-Efficacy Scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 219-241.
35. Schyns, B., Sczesny, S. (2010). Leadership attributes valence in self-concept and occupational self-efficacy. *Career development international*, 15 (1). 78-92.
36. Shelton, S.H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 66, 987-994.
37. Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C.C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety Stress Coping*, 29, 367–386.
38. Slovak, G. (2010). Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, 2010, 21, 17-30.
39. Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10, 171-192.
40. Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
41. Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource [Generalized self-efficacy: Assessment of a personal coping resource]. *Diagnostica*, 40, 105-123.
42. Terry, D., Peck, B., Smith, A., & Nguyen, H. (2019). Occupational Self-Efficacy and Psychological Capital Amongst Nursing Students: A Cross Sectional Study Understanding the Malleable Attributes for Success. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 159–172. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ejihpe10010014>
43. Thiripurasundari, K., & Kamini, M. (2016) Impact of emotional intelligence on occupational self-efficacy among women executives: an empirical study in banking industry. *Shanlax International Journal of Management*, 4 (2), 101-110.
44. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). COVID-19 Educational Disruption and Response; UNESCO: Paris, France, 2020.

References

1. Bondarchuk, O. I. (2018). Sotsialna samoeфекtyvnist pratsivnykiv yak chynnyk psykholoichnoi bezpeky seredovyscha [Employees' social self-efficacy as a factor in the psychological safety of the environment]. *Zbirnyk naukovykh statei mizhnarodnogo universytetu i Instytutu sotsialnoi ta politychnoi psykholoii NAPN Ukrainy. Seria: «Psykholoichni nauky: problemy i zdobutky»*, 2(12), 5-24. [in Ukrainian]
2. Kazakova, S. V. (2018). Osoblyvosti samoeфекtyvnosti kerivnykiv zakladiv profesiino-tekhnichnoiosvity yak psykholoichnogo chynnyka uspishnosti yikhnoi profesiinoi diálnosti [Features of self-efficacy of heads of vocational schools as a psychological factor in their professional efficiency]. *Visnyk pislyadyploinoi osvity. Seria: Sotsialni ta povedinkovi nauky*, 6, 65-77. [in Ukrainian]
3. Krevska, O. (2018). Motyvatsiini chynnyky profesiinoi samoeфекtyvnosti osobystosti [Motivational factors in professional self-efficacy of the individual]. dys.... kand. psykhol. nauk. Luts'k [in Ukrainian]
4. Kredentser, O. (2016). Pidpryyemnytska samoeфекtyvnist personalu osvitynih organizatsii yak chynnyk rozvytku yikh pidpryyemnytskoi aktyvnosti [Entrepreneurial self-efficacy of the staff of educational organizations as their entrepreneurial activity factor]. *Organizatsiina psykholoia. Ekonomichna psykholoia*, 1(4), 51-60. [in Ukrainian]
5. Kredentser, O. (2019). *Psykholoia rozvytku pidpryyemnytskoi aktyvnosti personalu osvitynih organizatsii [Psychology of development of entrepreneurial activity of the staff of educational organizations]*. [in Ukrainian]
6. Kuznetsova, A. A., & Nikishina, V. B. (2018). Menedzhment vysshei shkoly: samoeфекtyvnost i udovletvorennost professionalnoi deyatel'nostyu prepodavatelei vysshei shkoly administrativnogo sektora [Higher education management: self-efficacy and professional satisfaction of administrative sector higher education teachers]. *Innov. elektronnyi nauchnyi zhurnal*, 4(37). <http://www.innov.ru/science/economy/menedzhment-vysshey-shkoly-samoeffe/> [in Russian]
7. Lapyeva, N. (2020). Psykhometrychnyi analiz ukrainskoi versii shkaly profesiinoi samoeфекtyvnosti [Psychometric analysis of the Ukrainian version of the Professional Self-Efficacy Scale]. *Psykholoichni chasopys*, 6(2), 164-172. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.2.15> [in Ukrainian]
8. Lynenko, A. (2019). Profesiina samoeфекtyvnist yak pedagogichna problema [Professional self-efficacy as a pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni K. D. Ushynskogo, Vyp 1*(126). Seria: *Pedagogika*, 66-69. [in Ukrainian]
9. Muzyka, O. O. (2020). *Psykholoichna metodyka «Profil profesiinoi samoeфекtyvnosti studentiv (PPSS)»* (Avtorske svidotstvo No 100028) [Psychological assessment instrument «Profile of Students' Professional Self-Efficacy (PSSE)» (Author's certificate No. 100028)]. Minekonomiky. [in Ukrainian]
10. Muzyka, O. O. (2018). Samoeфекtyvnist yak faktor profesionalizatsii studentiv [Self-efficacy as a students' professionalization factor]. *Osvitologichni dyskurs*, 3-4(22-23), 83-94. [in Ukrainian]
11. Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 53-62.
12. Alon, R., Cinamon, R.G., & Aram, D. (2021). Working adults' future occupational plans: the contribution of role characteristics, social support, and occupational self-efficacy. *Int. J. Educ. Vocat. Guid.*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09496-x>.
13. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
14. Damásio, B., Pizarro de Freitas, C., & Koller, S. (2014). Occupational Self-Efficacy Scale – Short Form (OSS-SF): Adaptation and evidence of construct validity of the Brazilian version. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15, 65-74.
15. Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *J. Educ. Res.*, 86, 28-35.
16. Giorgi, G., Lecca, L. I., Alessio, F., Finstad, G. L., Bondanini, G., Lulli, L. G., Arcangeli, G., & Mucci, N. (2020). COVID-19-Related Mental Health Effects in the Workplace: A Narrative Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 21: 7857. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217857>
17. Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teach. Educ.*, 24, 1349-1363.
18. Grau, R., Salanova, M., & Peiró, J. M. (2001). Moderating effects of self-efficacy on occupational stress. *Spanish Journal of Psychology*, 5, 63-74.
19. Guarnaccia, C., Scrima, F., & Civilleri, A. (2018). The Role of Occupational Self-Efficacy in Mediating the Effect of Job Insecurity on Work Engagement, Satisfaction and General Health. *Curr Psychol*, 37, 488-497. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9525-0>
20. Hentrich, S., Zimmer, A., Garbade, S. F., Gregersen, S., Nienhaus, A., & Petermann, F. (2017). Relationships between transformational leadership and health: The mediating role of perceived job demands and occupational self-efficacy. *International Journal of Stress Management*, 24(1), 34-61.
21. Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *J. Posit. Behav. Interv.*, 20, 90-100.
22. Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations trait—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
23. Kelly, K. R., & Nelson, R. C. (1999). Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale: A predictive validity study. *Journal of Career Assessment*, 7, 381-392.
24. Kim, L. E., & Buric', I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *J. Educ. Psychol.* 112, 1661-1676.

25. Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., . . . & Vugt, M. v. (2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63-77. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000716>
26. Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2011). Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais: Estudo da estrutura interna e precisão. *Avaliação psicológica*, 10(1), 25-40.
27. Pepe, S., Farnese, M., Avalone, F., & Vecchione, M. (2010). Work Self-Efficacy Scale and Search for Work Self-Efficacy Scale: A Validation Study in Spanish and Italian Cultural Contexts. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 3, 201- 210
28. Pereira, H., Gonçalves, V. O., & Assis, R. M. (2021). Burnout, Organizational Self-Efficacy and Self-Esteem among Brazilian Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 11, 795–803. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030057>
29. Runhaar, P., Bednall, T., Sanders, K., & Yang, H. (2016) Promoting VET teachers' innovative behaviour: exploring the roles of task interdependence, learning goal orientation and occupational self-efficacy. *Journal of Vocational Education & Training*, 68:4, 436-452, <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1231215>
30. Rath, N., & Rastogi, R. (2009). Assessing The relationship between emotional intelligence, occupational self-efficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 93-102.
31. Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A Short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and Construct Validity Across Five Countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
32. Salimrad, Fatemeh, & Srimathi, N. (2016). The Relationship between, Psychological Well-Being and Occupational Self-Efficacy among Teachers in the City of Mysore, India. *International Journal of Indian Psychology*. 3. <https://doi.org/10.25215/0302.037>.
33. Schyns, B. (2004). The Influence of Occupational Self-Efficacy on the Relationship of Leadership Behavior and Preparedness for Occupational Change. *Journal of Career Development*, 30(4), 247-261. <https://doi.org/10.1177/089484530403000402>
34. Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new Occupational Self-Efficacy Scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 219-241.
35. Schyns, B., & Sczesny, S. (2010). Leadership attributes valence in self-concept and occupational self-efficacy. *Career development international*, 15 1). 78-92.
36. Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 66, 987-994.
37. Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C.C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety Stress Coping*, 29, 367–386.
38. Slovak, G. (2010). Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, 2010, 21, 17-30.
39. Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self-efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10, 171-192.
40. Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
41. Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource [Generalized self-efficacy: Assessment of a personal coping resource]. *Diagnostica*, 40, 105-123.
42. Terry, D., Peck, B., Smith, A., & Nguyen, H. (2019). Occupational Self-Efficacy and Psychological Capital Amongst Nursing Students: A Cross Sectional Study Understanding the Malleable Attributes for Success. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 159-172. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010014>
43. Thiripurasundari, K., & Kamini, M. (2016) Impact of emotional intelligence on occupational self-efficacy among women executives: an empirical study in banking industry. *Shanlax International Journal of Management*, 4(2), 101-110.
44. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). COVID-19 Educational Disruption and Response; UNESCO: Paris, France, 2020.

Відомості про автора

Креденцер Оксана Валеріївна, доктор психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Kredentser, Oksana Valeriivna, Dr., Assoc. Prof., leading researcher, Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostyuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

E-mail: okred278@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4119-190X>

Отримано 5 квітня 2021 р.
Рецензовано 5 травня 2021 р.
Прийнято 21 травня 2021 р.

DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.8>

УДК 159.9

Гелена Лазос

ОСОБИСТА ТЕРАПІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА І ПСИХОТЕРАПЕВТА

Лазос Гелена. Особиста терапія як важливий аспект професійної підготовки психолога і психотерапевта.

Вступ. Особиста терапія є емоційно важливим та професійно формувальним досвідом, який має бути головним у навчанні та розвитку фахівців охорони здоров'я – психологів, психотерапевтів.

Мета дослідження. На основі аналізу сучасних досліджень визначити основні тенденції щодо впровадження особистої терапії психологів-консультантів як обов'язкової складової частини професійно-навчального процесу.

Результати дослідження. Особиста терапія, згідно із зарубіжними сучасними дослідженнями, перебуває в епіцентрі освітнього простору психологів. З'ясовано, що в більшості європейських країн та у США цей процес є обов'язковим для отримання диплому психолога-консультанта. Досліджено поширеність особистої терапії в досвіді фахівців. Виявлено, що такий досвід мають приблизно три чверті західних фахівців, в Україні ситуація значно гірша (приблизно одна четверта). Фахівці цінують свій особистий досвід терапії більше, ніж дидактичне навчання. Доведено, що включення особистої терапії у процес освіти допомагає досягнути як особистісних, так і професійних цілей, які полягають у підвищенні рівня самоусвідомлення та ідентифікації з професією через інтерналізацію професійних якостей.

Висновки. На основі аналізу досліджень сучасних фахівців у сфері психології визначено необхідність процесу особистої терапії як ефективного методу формування професійної позиції та необхідних якостей психолога, психотерапевта.

Ключові слова: особиста терапія, власний досвід, стандарти освіти, професійна підготовка, психотерапевт, психолог-консультант, психотерапевтичний підхід, інтерналізація досвіду, професійні якості.

Lazos, Helena. Personal therapy as an important aspect of psychologists and psychotherapists' professional training.

Introduction. Personal therapy is an emotionally and professionally important experience that should be central to the training and development of health professionals - psychologists and psychotherapists.

Aim. Based on the analysis of latest research, to identify the main trends in giving personal therapy to counselors and psychologists as a mandatory part of their professional training.

Results. Personal therapy, according to foreign research, is at the epicenter of psychologists' educational space. In most European countries and the United States, personal therapy is a prerequisite to obtaining a degree in counseling. In those countries, personal therapy is received by every three out of four psychology students, while in Ukraine only one out of four students goes into therapy. Specialists value their personal experience of therapy more than their didactic training. The inclusion of personal therapy in the educational process helps to achieve students' personal and professional goals, as well as to increase their levels of self-awareness and professional identification through the internalization of their professional qualities.

Conclusions. The analysis of latest relevant research has found a strong need for psychology/psychotherapy students' personal therapy as an effective method of forming their professional position and necessary professional qualities.

Key words: personal therapy, own experience, educational standards, professional training, psychotherapist, counselor, psychotherapeutic approach, internalization of experience, professional qualities.

Лазос Гелена. Личная терапия как важный аспект профессиональной подготовки психолога и психотерапевта.

Введение. Личная терапия является эмоционально важным и профессионально формирующим опытом, который должен быть основополагающим в обучении и развитии специалистов охраны здоровья – психологов, психотерапевтов.

Цель исследования. На основе анализа современных исследований определить основные тенденции относительно включения личной терапии психологов-консультантов как обязательной составляющей в профессионально-обучающем процессе.

Результаты исследования. Личная терапия, согласно зарубежным современным исследованиям в сфере психологии, находится в эпицентре образовательного пространства психологов. Виявлено, что в большинстве зарубежных стран процесс личной терапии является обязательным для получения диплома психолога-консультанта. Проанализирована распространенность получения личной терапии: большинство психологов из зарубежных стран (около трех четвертей) имеют такой опыт, в Украине ситуация выглядит хуже –

приблизительно одна четвертая. Специалисты ценят полученный личный опыт терапии больше, чем дидактическое обучение. Доказано, что включение личной терапии в образовательный процесс обеспечивает достижение личностных и профессиональных целей, которые предусматривают повышение уровня осознанности и идентификации с профессией путем интернализации профессиональных качеств.

Выводы. На основании результатов анализа исследований современных психологов определена необходимость процесса личной терапии как эффективного метода формирования профессиональной позиции и необходимых качеств психолога, психотерапевта.

Ключевые слова: личная терапия, личный опыт, стандарты образования, профессиональная подготовка, психотерапевт, психолог-консультант, психотерапевтический подход, интернализация опыта, профессиональные качества.

Вступ. Згідно із сучасними світовими тенденціями, підготовка психологів охорони здоров'я має передбачати допомогу студентам у набутті технічної компетентності щодо застосування емпірично підтверджених методів у діагностуванні та консультуванні (терапії). Водночас однією з найважливіших вимог щодо професійних якостей психолога чи психотерапевта є його компетентність. Компетентності фахівці досягають як за допомогою набуття необхідних знань із фахових дисциплін, так і завдяки розвитку відповідних професійних та особистісних якостей. Особливою важливою якістю майбутнього фахівця сфери психічного (ментального) здоров'я – психолога-консультанта, психотерапевта – є розвиток його самопізнання, якому сприяє достатній або інтенсивний курс індивідуальної чи групової психотерапії. Цей курс має назву «особиста терапія» (в різних джерелах та підходах – досвід самопізнання, власний досвід терапії). Необхідний такий курс і для розвитку резильєнтності фахівця з огляду на специфіку професії.

Як відомо, ефективність подолання різноманітних психологічних проблем та труднощів, що трапляються на життєвому шляху людини, великою мірою залежить від її професійного супроводу психологами чи психотерапевтами, які можуть адекватно виконувати таку роботу і витримувати інтенсивний, інколи травмувальний матеріал клієнтів. Емпатійне залучення у стосунки із людиною, яка має проблеми, страждає або переживає наслідки травмування, викликає зміни у внутрішньому досвіді психолога/психотерапевта у вигляді різних емоційних реакцій (станів). Фахівець не може запобігти виникненню власних негативних переживань у такому контексті спілкування, адже для того, щоб допомогти клієнтові, він має співпереживати його стражданням, а це, у свою чергу, стає підґрунтям відповідних емоційних реакцій та станів (наприклад, втома від співпереживання (comparison fatigue), вторинний травматичний стрес (BTC, secondary traumata stress), синдром вигорання (CB, burnout syndrome). Такі й подібні емоційні реакції зараховують до професійних ризиків психологів та психотерапевтів. Важливими чинниками, що впливають на виникнення негативних емоційних станів у фахівців, за нашими попередніми дослідженнями, виявилися: поточний особистий досвід стресу та неопрацьованість власних травм (отримання власного психотерапевтичного досвіду фахівцями менше, ніж 100 годин), відсутність супервізійної та колегіальної підтримки (Лазос, 2017).

Відсутність власного психотерапевтичного досвіду чи неможливість його отримання на різних етапах підготовки фахівців призводить не тільки до професійних ризиків у емоційній сфері, а й може завдати шкоду клієнтам, пацієнтам. Узагальнюючи основні результати сучасних досліджень у цій сфері, можна із впевненістю стверджувати, що особиста терапія є емоційно важливим та професійно формувальним досвідом, який має бути однією з головних складових частин професійного становлення та розвитку фахівців охорони здоров'я, психологів та психотерапевтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатоаспектним проблемам психологічної освіти та підготовки психологів-практиків присвячено безліч наукових досліджень. Вони охоплюють не лише обговорення теоретико-методологічних аспектів професійної освіти, а й різні сформовані позиції і концепції. Так, велика частина комплексних досліджень сучасних науковців присвячена вивченню особистості психолога (Бондаренко, 1993; Максименко, Ільїна, 1999; Чаплак, 2011; Norcross, Karpiak & Santoro, 2006; Henry, Sims & Spray, 1971 та ін.); проблемам, пов'язаним із професійною підготовкою фахівців психологічного профілю (Максименко, 1999; Панок, 2002; Чепелева, Пов'якель, 1998; Карамушка, Зайчикова, 2005; Васківська, 2004 та ін.); становленню професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки (Шевченко, 2005; Титаренко, 2003; Рибалка, 2000 та ін.). Якості, які сприяють ефективній діяльності психолога-консультанта, розглянуто у працях Я.В. Чаплак (2011), Н.І. Пов'якель (2003), І. Цимбалюк (2005). Дедалі більше з'являється досліджень щодо підготовки фахівців-практиків, які мають володіти психотехнологіями надання психологічної допомоги в різних сферах діяльності – освітянській, виробничій, підприємницькій, військовій тощо (Панок, 2002; Вінтюк, 2016; Карамушка, Зайчикова, 2005). Водночас, як зазначають О.В. Матвієнко та

О.М. Затворнюк (2014), проблема професійної підготовки майбутніх психологів невичерпна і поглибити уявлення про сутність цього процесу мають різні взаємодоповнюючі погляди і дослідження.

У працях зарубіжних дослідників виразно окреслені тенденції, спрямовані переважно на створення таких програм підготовки психологів охорони здоров'я, які передбачають набуття студентами певних навичок та компетенцій у застосуванні емпірично доказових методів лікування (Wampold, Imel, 2015; Crits-Christoph, 1996; Ekstein, Wallerstein, 1972; Kelly, Goldberger et al., 1978). У американському науково-освітньому просторі активно обговорюються різні погляди на підготовку фахівців. З одного боку, науковці пропонують активізувати так звану технічну компетентність з орієнтацією на професійне навчання, яке стосується лише (чи переважно) методів психотерапії, методів діагностики тощо. З іншого – такий підхід може призводити до того, що «люди можуть стати інструментами своїх знарядь» (Thoreau, 1854), тобто навчання буде безтілесним та деконтекстуальним. Тому багато досліджень присвячені обов'язковості набуття практичного досвіду та отримання особистого досвіду фахівця як клієнта (Wampold, 2001). А отже, основна ідея, яку закладено у більшість програм для підготовки майбутніх психологів, полягає в тому, щоб підготувати фахівців, які водночас були б технічно компетентними і здатними до міжособистісного спілкування, витримувати психотерапевтичну напругу (стресу), створення психотерапевтичних стосунків як одного із головних факторів ефективності психотерапії (Martin, Garske & Davis, 2000; Norcross, Wampold, 2011; Bachelor, Horvath, 1999 et al.).

Узагальнюючи положення останніх публікацій, можна зазначити, що, попри фундаментальність і розгалуженість вітчизняних досліджень, серед них небагато таких, які б конкретизували: у який саме спосіб (крім психологічних тренінгів та практичної роботи) формуються у студентів уміння та якості, необхідні для діяльності психолога-консультанта. Адже формуванню таких важливих рис як гнучкість, упевненість у собі, саморегуляція, вміння звертатись до власної психічної реальності, розвитку власного досвіду (Цимбалюк, 2005; Чаплак, 2011), резильєнтності і стресостійкості сприяє саме отримання майбутнім фахівцем курсу особистої терапії. Так само майже нема досліджень, які б цілеспрямовано досліджували унікальну динаміку стосунків між фахівцями-психологами та їхніми терапевтами.

Метою теоретичного дослідження є висвітлення основних тенденцій та узагальнення досвіду сучасних науковців щодо розкриття сутності процесу особистої терапії психологів-консультантів у межах академічної освіти та психотерапевтів у процесі опанування ними тим чи іншим психотерапевтичним методом.

Методи дослідження. У статті використано систему методів теоретичного дослідження: аналіз і синтез наукової літератури; систематизація наукових поглядів та узагальнення досвіду сучасних вчених та практиків; осмислення, порівняння й узагальнення релевантних до окресленої проблеми теоретичних та експериментальних даних.

Результати дослідження та їх обговорення. Наукові джерела свідчать, що система підготовки психологів-практиків у США та європейських країнах спирається на сформовану, тривалу та багатоступеневу освітню систему, яка передбачає набуття професійних знань і умінь та формування певних особистісних якостей майбутнього фахівця (Антонова, 2010; Синишина, 2019). Ця система є універсальною для всіх розвинутих країн і реалізується за таким алгоритмом. Повна академічна психологічна освіта в середньому передбачає чотири роки навчання. У цей час студенти здобувають загальні знання з теорії і практики психології. Незважаючи на те, що освіта орієнтована переважно на отримання академічних знань, практичні її блоки включають певну кількість годин власного досвіду (залежно від країни та інституції). Особи, які мають закінчену чотирирічну психологічну або медичну освіту, допускаються до навчання психологічному консультуванню. Як правило, спеціальна програма навчання розрахована на два роки і орієнтована на отримання низки спеціалізацій: клінічна психологія, психологічне консультування, реабілітація, травматерапія, нейропсихологічна корекція тощо. Під час такої підготовки студенти опановують специфічними для спеціалізації методами та техніками, проходять тренувальний практикум (у тому числі й за підтримкою супервізора), отримують власний досвід особистої терапії. Для отримання права займатися психотерапевтичною (не медичною) діяльністю студенти мають завершити чотирирічний (чи п'ятирічний) курс у відповідних професійних інституціях, які спеціалізовані й ліцензовані в певному методі психотерапії. Це навчання передбачає теоретичний, навчально-методичний та практичний етапи. Практичний етап складається передусім з необхідних годин проходження власного досвіду терапії (як правило, у середньому 150 годин), роботи з клієнтами/пацієнтами за супервізійною підтримкою та отримання теоретичного і практичного досвіду з психіатричної пропедевтики у клінічних установах та центрах, що займаються ментальним здоров'ям особистості. На всіх ланках підготовки фахівця, на всіх етапах навчання обов'язковим є отримання особистого досвіду терапії.

Як бачимо, особиста терапія й отримання власного її досвіду перебувають майже в епіцентрі освітнього простору для психотерапевтів. На думку J. Norcross (2005), опанування навичками консультативної психології та психотерапії, формування професійної ідентичності, здоров'я та самовдосконалення обертаються навколо особистого досвіду фахівця.

У більшості європейських країн обов'язковою є наявність певної кількості годин особистої терапії для того, щоб отримати диплом, акредитацію та ліцензію на психотерапевтичну практику (Avis, 2010; Orlinsky, Ronnestad, 2005). Це ілюструє інформація, яка стосується обов'язкового проходження особистої терапії під час навчання в університетах Європи і Америки. Так, студенти психологічних факультетів Великої Британії, які здобувають освіту психолога-консультанта, зобов'язані пройти мінімум 40 годин персональної терапії (Avis, 2010). На веб-сайті British Psychological Society (BPS, 2002), головної британської психологічної асоціації, зазначено, що «практика психологічного консультування вимагає високого рівня самосвідомості та компетентності у співвідношенні навичок та знань особистої та міжособистісної динаміки в психологічному та психотерапевтичному контексті». Отже, отримання власного досвіду є важливою складовою навчання у британських вузах, без цього неможливо отримати кваліфікацію психолога-консультанта і стати частиною цієї унікальної професійної галузі (Dearing, Maddox & Tangney, 2005).

У відомих університетах США (Колумбійський університет, Бостонський університет) процес особистої терапії передбачає обов'язковий процес «лікування» фахівців з психічного здоров'я та студентів, які навчаються цій спеціальності, й охоплює різні теоретичні підходи та формати. У середньому цей процес може включати 12 сеансів обов'язкової групової терапії для випускників університету; рік терапії для отримання диплома сімейного консультанта чи консультанта, що надає допомогу по інтернету; три роки інтенсивної індивідуальної терапії для отримання ліцензії клінічного психолога. Термін «навчальний аналіз» традиційно зарезервований для означення процесу індивідуального психоаналітичного досвіду при підготовці психоаналітиків і впроваджується у спеціалізованих офіційних психоаналітичних інститутах післядипломної підготовки. У середньому цей процес має включати понад 300 годин (Norcross, Geller & Kurzawa, 2000, 2001). Водночас уніфікованої програми підготовки психологів-консультантів у США не існує, лише аспірантські програми з психології та психоаналітична освіта передбачають обов'язкову персональну терапію.

В Україні ми стикаємось з певними труднощами у загальноприйнятому процесі підготовки практичних психологів та психотерапевтів через відсутність ліцензування консультативної і психотерапевтичної (не медичної) діяльності. Особиста терапія не є обов'язковою для дипломованих психологів, далеко не всі практикуючі психологи і психотерапевти мають такий досвід. У країні функціонують різні професійні та громадські асоціації, більшість з яких сертифіковані міжнародними організаціями. Ці асоціації упроваджують в структуру навчання психотерапії за певним напрямом/методом стандарти своїх головних організацій. Натепер найпоширенішою є громадська асоціація УСП (Українська спілка психотерапевтів), яка об'єднує всі області України та працює в рамках європейської асоціації ЄАП (ЕАР).

Так, згідно зі стандартами ЄАП, структуру психотерапевтичної освіти становлять чотири основні напрямки: теорія, власний досвід, самостійна психотерапевтична практика під супервізією, супервізія, за якими здобувачі мають пройти певні години навчання (табл.1).

Таблиця 1

Стандарти завершеної освіти УСП (ЄАП)

Напрямки навчання	Години
Теорія за методом, у т.ч. психіатрична пропедевтика	≤ 600 годин ≤ 150 годин
Власний досвід	≤ 300 годин
Самостійна психотерапевтична практика під супервізією	≤ 600 годин
Супервізія	≤ 150 годин

Набуття власного досвіду може відбуватися в межах одного з проєктів власного досвіду (робота в групах – не менше 5 років) та/або у вигляді індивідуальної навчальної психотерапії (залежно від напрямку). Цей процес є важливим для опанування спеціалізованою теорією психотерапії та психотерапевтичними техніками з метою формування власного терапевтичного стилю (Стандарти освіти УСП (ЕАП)).

Поширеність набуття власного досвіду терапії серед фахівців. Наразі ми маємо доступ до результатів відомих наукових досліджень, які вивчали поширеність набуття власного досвіду терапії фахівцями охорони психічного здоров'я. На жаль, досить важко виділити саме ті дані, які стосуються окремо психологів-консультантів і окремо психотерапевтів. Це розрізнення важливе з огляду на те, що для психотерапевтичної практики особиста терапія є обов'язковою умовою отримання диплому (ліцензії) психотерапевта у будь-якому психотерапевтичному підході та в будь-якій країні. Щодо психологів-консультантів, то загальноприйнятої обов'язковості такого досвіду під час підготовки фахівців майже не існує. Зазначимо лише, що проаналізовані нами дослідження зосереджені на вивченні загальних результатів та користі (шкоди) від особистого досвіду терапії, і мало хто з науковців виявляв інтерес до особистої терапії студентів під час навчання у вузах як обов'язкової складової отримання знань і навичок в опануванні спеціальністю «психолог-консультант». Чи не єдиним було дослідження майже сорокарічної давнини, проведене N. Kaslow та D. Fridman (1984), яке доводить необхідність і виражену користь від такого досвіду під час академічного навчання. Тому в статті ми будемо викладати загальні дані, а там, де є специфікація вибірки, – вказуватимемо на ці особливості.

Найбільший огляд досліджень з приводу особистої терапії фахівців зроблено J. Norcross та J.D. Guy (2005). Науковці проаналізували 17 досліджень, проведених на початку двохтисячних років із вибіркою понад 800 фахівців з охорони психічного здоров'я США різних спеціалізацій. Як показали ці дослідження, переважна більшість фахівців з вибірок пройшли хоча б один курс особистої терапії під час навчання. Поширеність особистої терапії в досвіді фахівців становить приблизно три чверті (від 72 % до 75 %). Як зазначають науковці, поширеність особистої терапії систематично змінюється залежно від теоретичної спрямованості фахівців та їхньої належності до того чи того психотерапевтичного підходу. Найвищі показники мають психоаналітичні клініцисти – від 82 % до 100 %, найнижчі – клініцисти, які практикують у когнітивно-поведінковому підході (від 44 % до 66 %). Така сама тенденція простежується у останньому дослідженні J. Norcross, C. Karpiak, S. Santoro (2006). У ньому брали участь 694 клінічних психологи зі США. Отримані результати свідчать про таке: 100 % психологів психоаналітичної орієнтації мають досвід тривалої особистої терапії; таку терапію отримали 86 % системних терапевтів, 83 % еклектичних та інтегративних психотерапевтів; 81 % терапевтів, які практикують у різних психодинамічних підходах, 76 % гуманістично орієнтованих терапевтів, 65 % когнітивно орієнтованих і 64 % поведінково орієнтованих терапевтів.

Дослідження американських та європейських психологів-клініцистів також показали, що фахівці проходять терапію не лише один раз. Виявилось, що після проходження обов'язкової навчальної особистої терапії під час навчання в університеті або опанування навичками роботи в певному психотерапевтичному підході фахівці звертаються до терапії, маючи інші, вже сформовані особисті запити до такої роботи. Загалом результати досліджень свідчать, що 32 % психологів пройшли один курс особистої терапії; 32 % зверталися до терапії двічі, 22 % – тричі, а решта фахівців, а саме 14 % – чотири або більше разів (Geller, Norcross & Orlinsky, 2005). Варто зазначити, що переважна більшість емпіричних досліджень з означеної проблеми здійснюється наразі в межах психодинамічного психотерапевтичного підходу.

Цікавими є дані, які стосуються безпосередньо результатів проходження власного досвіду психотерапії та ставлення до неї самих фахівців. Так, дані, описані D. E. Orlinsky, M. Ronnestad, U. Willutki (2005) та J.C. Norcross (2005), показують, що респонденти-психологи отримали користь від власного досвіду у двох сферах: (1) особиста користь (або шкода), (2) професійний розвиток (або навпаки, регрес, вихід з професії). Як наголошують науковці, переважна більшість респондентів (понад 90 %) відзначають позитивні результати від особистої терапії і пов'язують їх з особистими поліпшеннями в різних сферах життєдіяльності: самооцінка, професійне функціонування, соціальне життя, емоційні прояви, характерологічні конфлікти та тяжкість проявів. Ці дані підтверджені дослідженням D.E. Orlinskiy, M.N. Ronnestad (2005), які зібрали інформацію про досвід особистої терапії у 4000 психологів і психотерапевтів різного спрямування з понад десяти країн світу. Загалом 88 % респондентів оцінили позитивно цей досвід, лише 5 % вважають, що отримали мало користі, а 1 % респондентів переконані, що взагалі не отримали нічого від особистого психотерапевтичного досвіду.

Щодо впливу особистої терапії на професійний розвиток, то результати дослідження підтвердили те, що фахівці цінують цей практичний досвід більше, ніж дидактичне навчання з теоретико-методичними семінарами та читанням професійної літератури. Серед найзначніших здобутків досвіду під час навчання фахівці визначили досвід особистої терапії, клінічне спостереження та практичну роботу під супервізією, а досвід особистої терапії був визнаний найкориснішим (Gilroy, Carroll & Murra, 2002; Norcross, 2005). Вже згадане нами дослідження D.E. Orlinskiy та M.N. Ronnestad (2005) підтвердило ці дані на більшій вибірці. Отже, особиста терапія стабільно входить до трійки

найкращих джерел отримання професійного розвитку разом з супервізією випадків та практичної роботи з пацієнтами.

Наведемо також дані, отримані у попередніх наших дослідженнях на основі вибірки психологів і психотерапевтів, які долучилися до допомоги різним групам постраждалих внаслідок збройного конфлікту на Сході України, спровокованого Росією (Лазос, 2017). І хоча предметом вказаних досліджень не було безпосереднє вивчення наявності та якості досвіду особистої терапії, вони дали змогу виявити певні цікаві тенденції, що стосуються цього аспекту. Під час дослідження негативних емоційних станів психологів і психотерапевтів було з'ясовано, що більшість опитаних психологів/психотерапевтів не мають досвіду опрацювання власних переживань шляхом проходження власної психотерапії (77%), такий досвід мають лише 23 % (рис.1).



Рис. 1. Показники наявності особистої терапії у психологів, психотерапевтів

Зазначимо, що до вибірки увійшли фахівці з різним досвідом роботи та різної психотерапевтичної орієнтації (або без неї). Оскільки завданнями нашого попереднього дослідження було з'ясування чинників, що впливають на негативні емоційні реакції фахівців, ми виявили таке (табл.2):

Таблиця 2

Зв'язок між задоволенням від співпереживання (ЗВС), вторинним травматичним стресом (ВТС), синдромом вигорання (СВ) та власним психотерапевтичним досвідом

	ЗВС	ВТС	СВ
Наявність власного психотерапевтичного досвіду			
немає досвіду	-	-	-
до 100 годин	-	-	-
від 100 годин і більше	-	-,282*	-

** кореляція значуща на рівні 0,01; * кореляція значуща на рівні 0,05

Чинник «наявність власного психотерапевтичного досвіду» виявився дуже суттєвим, пов'язаним із такою характеристикою якості професійного життя психолога/психотерапевта, як ВТС та СВ (див. табл. 2). Зазначимо, що показники названих характеристик корелюють лише у випадку, якщо фахівець має 100 і більше годин власного досвіду ($r = -,282$; $p \leq 0,05$), це означає, що в такому разі рівень ВТС знижується. У фахівців, власний досвід яких є меншим, кореляційних зв'язків не виявлено. Варто також вказати, що 20 % респондентів з вибірки, зіткнувшись із власними станами вторинної травматизації, зупинили своє співробітництво з центрами психологічної допомоги постраждалим, з них 7 % повністю змінили сферу своєї діяльності. Отже, як показало наше дослідження, важливість проходження власної психотерапії (отримання особистого досвіду опрацювання власних важких життєвих подій і конфліктів) є однією з основних умов запобігання виникненню симптомів вторинного травматичного стресу (ВТС)

та синдрому вигорання (СВ), особливо під час соціально-політичних потрясінь, коли вимоги та запити про допомогу до фахівців ментального здоров'я збільшуються в рази.

Цілі особистої терапії. Особиста терапія (набуття власного досвіду) є загальним терміном, що охоплює психологічне лікування психологів (та тих, хто навчається) за допомогою різних психотерапевтичних підходів та форм терапії.

Набуття власного досвіду в процесі психологічної та психотерапевтичної освіти має переважно однакові цілі. Слід наголосити, що коли метою є отримання сертифікату психотерапевта з певного методу чи підходу, необхідні більша кількість години власного досвіду і більш специфіковані завдання, ніж для отримання власного досвіду студентами вузів та слухачами спеціальних програм підготовки психологів-консультантів. Розглянемо загальні питання щодо мети, реалізації та необхідності набуття особистого досвіду терапії.

Звернення фахівців за психологічною/психотерапевтичною допомогою продиктоване як особистісною, так і професійною метою. У фахівців вони поєднуються, адже в цій професії особисте і професійне майже нерозривно пов'язані. Отже, яка мета у психологів у проходженні особистої терапії під час навчання? Першочерговою визнано особистісну мету, яка охоплює підвищення усвідомлення та обізнаності, покращення функціонування, підвищення відчуття задоволеності від життя, прийняття авторства та відповідальності, які бере на себе людина, котра за збігом обставин ще є й працівником системи охорони психічного здоров'я. Другорядною метою науковці вважають професійну. Внаслідок отримання особистого досвіду опрацювання власних життєвих конфліктів та подій фахівець змінює і удосконалює стилістику своєї роботи, робить її ефективнішою. Тобто особиста терапія покликана поліпшити особистісне функціонування людини та удосконалити її професійну діяльність.

Алгоритм реалізації цієї подвійної мети, як зазначає J. Norcross, настільки ж складний й індивідуалізований, наскільки є різними психологи і психотерапевти. Науковці J. Norcross, D. Strausser-Kirtland, C. Missar (1988) виокремлюють низку спільних ознак щодо загальної мети отримання особистого досвіду фахівцями:

1. Особиста терапія оптимізує емоційне та психічне функціонування фахівця. Цей досвід робить життя психолога чи психотерапевта менш невротичним та покращує самопочуття в житті та професії, в якій власне здоров'я є незамінною основою.

2. Особиста терапія забезпечує психологові-клієнтові більш повне розуміння особистісної психічної динаміки, міжособистісних та внутрішніх конфліктів, а отже, він має змогу працювати з чіткішим сприйняттям, реагувати більш «чисто» і свідомо.

3. Особиста терапія полегшує емоційні стреси, негативні переживання, притаманні практиці фахівця системи ментального здоров'я, допомагає психологам успішніше долати професійні емоційні ризики, які можуть виникати в контексті спілкування (наприклад, ВТС, СВ тощо).

4. Особиста терапія формує почуття впевненості як у своїх професійних якостях, так і в ефективності терапії, фахівець відчуває її трансформаційну потужність, а це сприяє повноцінній інтерналізації професійної ролі (цілителя).

5. Особиста терапія надає безпосередню інтенсивну можливість спостерігати клінічні методи: психолог моделює міжособистісні та технічні навички, набуває їх, формує власний стиль.

Наразі існує багато різних думок щодо обрання психотерапевтичного методу (школи) з метою проходження курсу особистої терапії у навчальних цілях. З одного боку, терапія з фахівцем, який належить до тієї ж школи професійного мислення, яку визначив для себе здобувач, може сприяти формуванню особистісної ідентифікації з психотерапевтичним напрямом, у тому числі й завдяки інтеграції теоретичного і практичного досвіду та міжособистісному моделюванню згідно з обраною парадигмою. На думку І. Ялома (2005), найкращим психотерапевтичним досвідом може бути той, який більшою чи меншою мірою базується на теоретичних концепціях, які з часом використовуватиме психолог-практик. Таке узгодження може сприяти професійному вихованню та теоретичному інбридингу. Водночас існує певна небезпека того, що теоретична ідентифікація може досягнути рівня конверсії або знеохотити експерименти з різними школами мислення і перешкоджатиме подальшому розвитку фахівця.

Отже, традиційний припис для терапевтів різної теоретичної орієнтації один: проходження особистої психотерапії або психоаналізу. Тобто необхідність проходження особистої психотерапії є загальновизнаною. Нагадаємо, що саме з робіт З. Фрейда ця ідея поширилася на різні види і теоретичні орієнтації психотерапії. З самого початку він припускав, що особиста терапія є найглибшою і найсуворішою частиною клінічної освіти. У своїй праці «Аналіз кінцевий і нескінченний» (1937) З. Фрейд риторично запитус: де і як здобути ідеальну кваліфікацію, яка знадобиться у професії

психоаналітика? Відповідь – у глибинному аналізі самого себе, з якого починається його підготовка до майбутньої спеціальності.

Принагідно зазначимо, що, наприклад, гуманістичні психотерапевти вважають необхідним набуття власного терапевтичного досвіду задля прийняття терапевтом власних глибинних переживань, що суттєво поглибить процес терапії та зробить його ефективнішим. А терапевти сімейної системної орієнтації радять звертати особливу увагу під час навчальної терапії на стосунки і проблеми в сім'ї, їх походження. Останнім часом ситуація у традиційних підходах щодо особистої терапії дещо змінилася з розквітом когнітивно-поведінкових методів психотерапії та «біологічної психіатрії» (Н. МакВільямс). Поширились уявлення про те, що фахівцеві необхідно мати у своєму арсеналі набір навичок і застосовувати стандартизовані для певних проблем техніки та методики, які довели свою ефективність (МакВільямс Н., 2016). Луїс Бергер (2002) називає такий підхід «технотерапією», вказуючи на кардинальну її відмінність від класичних видів психотерапії, які базуються на стосунках і взаємному пошуку розуміння. Уже загаданий нами Ірвінг Ялом (2005) у своїй праці «Дар психотерапії» зазначає, що найцінніший інструмент терапевта – це його власна особистість, він має знати її темний бік для того, щоб з розумінням і емпатією ставитися до всіх людських бажань та імпульсів. Адже досвід особистої терапії дає змогу майбутньому терапевтові відчувати на собі різні аспекти терапевтичного процесу, перебуваючи в кріслі пацієнта, а саме: схильність ідеалізувати терапевта, потужне бажання залежності, вдячність за емпатійне, уважне слухання, владу, якою пацієнт наділяє терапевта. І. Ялом також підкреслює, що молоді психотерапевти мають наполегливо опрацьовувати власні невротичні проблеми, вчитися приймати критику, знаходити свої «сліпі плями» і бачити себе так, як бачать інші.

Необхідність отримання досвіду психотерапії для студентів психодинамічного підходу обумовлена в першу чергу специфікою методу. З огляду на поширеність на часі даного методу як у консультаційній, так і у психотерапевтичній практиці додамо декілька тез щодо мети та необхідності отримання власного досвіду особистої терапії для психодинамічних психотерапевтів та консультантів, створених на основі праць F. Fromm-Reichman (1950), Н. МакВільямс (2016), S. Roth (1987) та ін.:

1. Знання та розуміння терапевтом самого себе може суттєво знизити імовірність відігравань (acting out) і підвищити рівень усвідомлення та аналізу контрперенесення.

2. Власний досвід терапії може слугувати гарантією того, що психоаналітик буде жити доволі спокійним життям, буде ним повністю задоволений, а це, у свою чергу, покращить здатність аналітика слухати і чути, убезпечить від спокуси використовувати пацієнтів для задоволення нарцисичних інтенцій терапевта, потреби в залежності та сексуальних бажань.

3. Ефективний досвід особистої терапії (аналізу) підвищує почуття власної гідності та формує самоповагу, що допомагає аналітику сприймати ворожі та знецінюючі послання, не вдаватися до захисної поведінки. Це може слугувати гарним взірцем того, як зберігати самоповагу при зіткненні із провокацією.

4. Ознайомлення із власною динамікою дає змогу розпізнати схожі процеси в інших людях, в пацієнтах.

5. Досвід особистої терапії допомагає навчитись і зрозуміти як це – бути в ролі пацієнта, відчувати регрес та переживати різні фрустрації.

6. Власний досвід психотерапії – найкращий і найшвидший шлях відчувати емпатію і бути емпатійним.

7. Досвід, отриманий під час особистої терапії чи аналізу, допомагає знизити рівень власної презирливості. Завдяки цьому терапевтові вдається сприйняти всі ті речі, які пацієнти можуть вважати невиразними чи невимовними, пов'язаними із соромом та відразою. Це допомагає бути емоційно «разом» під час сесії.

8. Завдяки досвіду особистої терапії вдається «вловити» і усвідомити всюдисущість та силу неусвідомлюваних процесів (Roth, 1987).

8. Особиста терапія дає змогу ще раз, на власному досвіді, усвідомити та відчувати, що психотерапія – працює.

Варто нагадати, що у психодинамічному підході головним інструментом лікування є особистість (душа) терапевта, яка пропонується фахівцем у якості робочого інструменту в процесі терапії, на противагу безликим технікам та методикам. Саме тому, чим вдалішим був особистий досвід терапії – тим краще вдається терапевтові використовувати свою особистість і тим легше можна розвиватись, зростати у професії та відновлюватись.

Отже, підсумовуючи, можна зазначити, що метою особистої терапії є: засвоєння (на власному досвіді) базових положень, які лежать в основі кожного методу психотерапії, отримання доступу до ресурсів саморозуміння і самоусвідомлення, засвоєння (інтерналізації) не лише професійних якостей

психотерапевта, а й прийняття психотерапії як частини власного світогляду і частини життя (екзистенціальний підхід) (Стандарти освіти УСП (ЄАП)). Адже психотерапія – це психологічно складна практика, терапевти та психологи мають розвивати свою самосвідомість і внутрішню силу для того, щоб долати численні професійні ризики, з якими пов'язана ця професія.

Дискусійні питання. Тема особистої терапії залишається суперечливою. Багато сучасних науковців продовжують дискутувати щодо того, чи має цей процес бути основним компонентом навчання, чи він не є важливим (див., наприклад, Macaskill, 1999). Обґрунтування особистої терапії як обов'язкового елемента навчання, особливо в межах академічної освіти, залишається на рівні обговорення і не має повноцінного впровадження в навчальний процес в установах освіти.

Аналізуючи сутність наукових дискусій з цього приводу, можна зазначити, що значення та роль особистої терапії систематично змінюються залежно від трендів в науці та особистого ставлення фахівців, їхньої теоретичної орієнтації. Так, наприклад, багато відомих науковців і тих, хто безпосередньо займається практикою (терапією), часто піддають сумніву цей процес через відсутність ґрунтовних емпіричних доказів (Williams et al., 1999). Протягом багатьох десятиліть на одному полюсі всього континууму поглядів перебувають науковці та практики, які стверджують, що особиста терапія не є обов'язковою і показана лише у тих випадках, коли дисфункція клініциста суттєво погіршує результати роботи з клієнтами (Kelly, Goldberg, Fiske, Kilkowski, 1978). На іншому – ті науковці, які вважають, що будь-яка спроба інтенсивної психотерапії може бути неприйнятною і вкрай небезпечною для обидвох учасників процесу в разі відсутності особистого досвіду терапії у фахівця (Fromm-Reichmann, 1950).

Так само досі триває суперечка щодо етичності особистої терапії як обов'язкової процедури. Наприклад, Atkinson P. (2006) у своїх дослідженнях і роздумах щодо їх результатів визнає, що у підготовці психологів та психотерапевтів мають існувати широкі можливості для розвитку особистості, водночас визнає особисту терапію «ані інтелектуально, ані етично неузгодженою» (Atkinson, 2006: 408). R. Woolfe (1996) вважає, що основною етичною передумовою особистої терапії є факт того, що фахівець використовує в роботі власну самість та міжособистісні навички спілкування, які розглядаються всіма терапевтичними підходами як ключові чинники терапевтичного процесу. І, у разі відсутності власного досвіду, ймовірно, майбутні фахівці не будуть (не зможуть) звертатися до тих частин своєї самості, які можуть бути проблематичними та неопрацьованими. У даному випадку терапія не може бути ефективною і пропонувати її клієнтові вважається неетичним.

На основі наведених у статті теоретичних і емпіричних даних та власного багаторічного практичного досвіду вважаємо доцільним висловити такі міркування. Особистий досвід терапії, на наш погляд, має бути обов'язковим як у межах підготовки за певним психотерапевтичним методом, так і для студентів вузів, які здобувають психологічну освіту. Кількість годин, психологічний/психотерапевтичний напрям надання такого досвіду та його форми (консультації/психотерапія; індивідуальна, парна, групова; он-лайн/оф-лайн) варто обговорювати окремо, враховуючи спеціалізацію студентів безпосередньо в межах інституцій. Важливими з точки зору етики залишаються такі питання: (1) визначення фахівців, які сертифіковані або мають достатню кваліфікацію проводити особисту терапію в межах навчальних закладів; (2) запобігання перетинам та прямій підпорядкованості між студентом-клієнтом і терапевтом; (3) оплата (оскільки безоплатна терапія чи консультування є неприйнятними); (4) гарантії конфіденційності та збереження інформації.

Висновки. Існує багато переконливих емпіричних доказів того, що обов'язкова особиста терапія необхідна всім фахівцям сфери ментального здоров'я, хоча існують і вкрай протилежні думки та сумніви щодо включення її до навчального процесу. Результати сучасних досліджень, наш особистий теоретичний та практичний досвід переконливо доводять, що особиста терапія має бути обов'язковим процесом як у межах підготовки за певним психотерапевтичним методом, так і в навчанні студентів, які здобувають психологічну освіту. Ефективність та необхідність процесу особистої терапії психологів і психотерапевтів емпірично обґрунтована у формуванні професійної позиції та необхідних якостей фахівця, які охоплюють підвищення рівня самоусвідомлення та ідентифікацію з професією через інтерналізацію професійних якостей.

Перспективи подальших досліджень. Оскільки бракує досліджень щодо думок кваліфікованих терапевтів з приводу того, чи була корисною терапія для їхніх клієнтів – майбутніх фахівців, а також рефлексії їх досвіду роботи з клієнтами-терапевтами, то перспективами нашого дослідження є вивчення ефективності та доцільності запровадження особистої терапії як обов'язкової процедури навчання психологів-консультантів у межах академічної освіти.

Література

1. Антонова, Н.О. (2010) Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога: монографія. Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І.
2. Бондаренко, А.Ф. (1993) Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. *Московский психотерапевтический журнал*. 1, 63–76.
3. Васківська, С.В. (2004) Основи психологічного консультування: навчальний посібник. К.: Четверта хвиля, 256.
4. Вінтюк, Ю. (2016) Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Серія: Дидактика, методика і технології навчання*. 3, 92–102.
5. Карамушка, Л.М., Зайчикова, Т.В. & Винославська, О.В. (2005) Технології роботи організаційних психологів. Інкос, 366.
6. Лазос, Г.П. (2017) Особливості емоційних станів волонтерів – психологів/психотерапевтів у стосунках з постраждалими. *Особливості стосунків «психотерапевт – клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі* : монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 154 – 176.
7. МакВільямс, Н. (2016) Психоаналитическая терапия : руководство практика. Ижевск: ERGO.
8. Максименко, С.Д. & Ільїна, Т.Б. (1999). До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1, 2–6.
9. Матвієнко, О.В. & Затворнюк О.М. (2014). Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 1, 215–220.
10. Панок, В. (2002). Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. 4, 18–28.
11. Пов'якель, Н.І. (2003). Творчі складові професійної компетентності мислення практичного психолога: особливості прояву та генезис. *Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку. Матеріали VI Костюківських читань*. 3, 52–56.
12. Рибалка, В.В. (2000). Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія . К.: Видавництво «Віпол», 626.
13. Синишина, В.В. (2019). Особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів у контексті сучасних вимог. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 63, 1, 65–69.
14. Стандарти освіти УСП (ЕАП). URL: <http://upu.in.ua/upu/9-upu/4-struktura-ta-meta-psykhoterapevtychnoi-osvity>.
15. Титаренко, Т.М. (2003) Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 4, 15–18.
16. Цимбалюк, І. (2005) Психологічне консультування та корекція. Київ: ВД «Професіонал». 656.
17. Чаплак, Я.В. (2011) Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 10, 283–294.
18. Чепелева, Н.В. & Пов'якель, Н.І. (1998). Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: Збірник наукових праць*. 3, 35–41.
19. Шевченко, Н.Ф. (2005). Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ : Міленіум. 298.
20. Ялом И. (2005). Дар психотерапии. М.
21. Atkinson, P. (2006) Personal therapy in the training of the rapists. *European Journal of psychotherapy and counselling*. 8, 407- 410.
22. Avis, T. (2010). The value and cost of mandatory personal therapy. *European center for psychotherapeutic studies*. 43-53.
23. Bachelor, A. & Horvath, A.O. (1999) The therapeutic relationship. In M. Hubble, B. Duncan and S. Miller (Eds.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp.133-178). Washington: American Psychological Association.
24. Berger, L. (2002) Psychotherapy as praxis: abandoning misapplied science. Victoria, BC.
25. British Psychological Society (BPS) (2002). Regulations and Syllabus for the Diploma in Counselling Psychology. Leicester: British Psychological Society.
26. Cris-Christoph, P., Chambless, D.L. & Markell, H.M. Moving evidence-based practice forward successfully: commentary on Laska, Gurman and Wampold. *Psychotherapy (Chicago, Ill)*. 51: 491-5.
27. Dearing, R.L., Maddox, J.E. & Tangney, J.P. (2005). Predictors of psychological help seeking in clinical and counselling psychology graduate student. *Professional psychology: research and practice*. 36, 323-329.
28. Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1972). The teaching and learning of psychotherapy. New York: Basic Books.
29. Fromm-Reichmann, F. (1950) Principles of intensive psychotherapy. Chicago: University of Chicago press.
30. Geller, J.D., Norcross, J.C. & Orlinsky, D.E. (Eds.) (2005). *The psychotherapist's own psychotherapy: patient and clinician perspectives*. New York : Oxford University Press.
31. Gilroy, P., J., Carroll, L. & Murra, J. (2002). A preliminary survey of counselling psychologists' personal experiences with depression and treatment. *Professional psychology: research and practice*. 33, 402–407.
32. Henry, W, Sims, J.S. & Spray, L. (1971, 2005) The Fifth Profession. Becoming a psychotherapist. Second edition. N/J, Jossey-Bass Inc.
33. Kaslow, N. J. & Fridman, D. (1984) The interface of personal treatment and clinical training for psychotherapist trainees. In F.W. Kaslow (Ed.) *Psychotherapy with psychotherapists*. NY: The Harworth Press, 33-58.
34. Kelly, E., Goldberg, L., Fiske, D. & Kilkowski, J. (1978) Twenty five years later: A follow-up study of the graduate students in clinical psychology assessed in the VA Selection Research Project. *American Psychologist*, 33, 746-755.
35. Macaskill, A. (1999) Personal therapy as a training requirement. In C. Feldman (Ed.) *Controversies in psychotherapy and counselling*. London : Sage Publications, 142-155.

36. Martin, B., Garske, J. & Davis, K. (2000) Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: a meta-analytic review. *Consult Clin Psychol.* 68 (3), 438-50.
37. Norcross, J. & Wampold, B. (2011) What works for whom: tailoring psychotherapy to the person. *Clin Psychol.* 67(2), 127-32
38. Norcross, J. C. & Guy, J.D. (2005). The prevalence and parameters of personal therapy in the United States. In: *The psychotherapist's own psychotherapy: patient and clinician perspectives*. New York: Oxford University Press, 165-176.
39. Norcross, J.C., Karpik, C.P. & Santoro, S. O. (2006) Clinical psychologists across the years: The Division of clinical psychology from 1960 to 2003. *Journal of Clinical psychology*, 137-148.
40. Norcross, J.C., Strausser-Kirtland, D. J. & Missar, C.D. (1988). The processes and outcomes of psychotherapists' personal treatment experiences. *Psychotherapy: theory/research/practice/training*, 25, 36-43.
41. Norcross, J. C. (2005) The psychotherapist's own psychotherapy: educating and developing psychologists. *American psychologist*. Nov, 840-850.
42. Norcross, J. C., Geller, J.D. & Kurzawa, E.K. (2000). Connecting psychotherapy with psychotherapists: I. Prevalence, patients, and problem. *Psychotherapy: theory/research/practice/training*, 37, 199-205.
43. Norcross, J. C., Geller, J.D. & Kurzawa, E.K. (2001). Connecting psychotherapy with psychotherapists: II. Clinical practices and collegial advice. *Journal of psychotherapy practice and research*. 10, 37-45.
44. Orlinsky, D.E. & Rønnestad, M. H. (2005). How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth. Washington, DC: American Psychological Association.
45. Orlinsky, D.E., Rønnestad, M. H. & Willutki, U. et al. (2005). The prevalence and parameters of personal therapy in Europe and elsewhere. In: *The psychotherapist's own psychotherapy: patient and clinician perspectives*. New York : Oxford University Press. 177-191
46. Roth, S. (1987) Psychotherapy: the art of wooing nature. Northvale, NJ: Jason Aronson.
47. Wampold, B. & Imel, Z. The great psychotherapy debate. The evidence for what makes psychotherapy work. 2nd ed., 334.
48. Wampold, B.E. (2001) The great psychotherapy debate. Mahwah, NJ : Erlbaum.
49. Williams, F., Coyle, C. & Lyons, E. (1999) How counselling psychologist view their personal therapy. *British Journal of medical psychology*. 72, 545-555.
50. Woolfe, R. (1996) The nature of counselling psychology. *Handbook of counselling psychology*. London: Sage, 3-20.
51. Antonova, N. O. (2010). *Psikhologichni osnovy rozvytku gotovnosti do profesiinoi dialnosti psykhologa*. [Psychological bases of development of psychologists' readiness for professional activity]. Publisher Matorin, B. I. [In Ukrainian]
52. Bondarenko, A. F. (1993). Lichnostnoe i professionalnoe samoopredelenie otechestvennogo psikhologa-praktika. [Personal and professional self-determination of a Russian counseling psychologist]. *Moskovski psikhoterapevticheski zhurnal*, 1, 63-76. [In Ukrainian]
53. Vaskivska, S. V. (2004). *Osnovy psikhologichnogo konsultuvannia: navchalny posibnyk*. [Fundamentals of psychological counseling: a textbook]. Chetverta khvyliia, 256. [In Ukrainian]
54. Vintiuk, Yu. (2016). Profesiina pidgotovka maibutnikh psykhologiv: problema ta ii skladovi. [Professional training of future psychologists: the problem and its components]. *Padagogika i psikhologia profesiinoi osvity. Seria: Dydaktyka, metodyka i tekhnologii navchannia*, 3, 92-102. [In Ukrainian]
55. Karamushka, L. M., Zaichikova, T. V., & Vynoslavskaya, O. V. (2005). *Tekhnologii roboty organizatsiinykh psykhologiv*. [Organizational psychologists' work technologies]. Inkos. [In Ukrainian]
56. Lazos, H. P. (2017). Osoblyvosti emotsiinykh staniv volonteriv-psykhologiv/psykhoterapevtiv u stosunkakh z postrazhdalymy. [Emotional states of volunteer psychologists/psychotherapists in relations with victims]. *Osoblyvosti stosunkiv psykhoterapevtikent u suchasnomu sotsiokulturnomu seredovyshchi*. Slovo, 154-176. [In Ukrainian]
57. MacWilliams, N. (2016). *Psikhoanaliticheskaya terapiya: rukovodstvo praktika*. [Psychoanalytical therapy: a counselor's guide]. ERGO. [In Russian]
58. Maksymenko, S. D., & Iliina, T. B. (1999). Do problem rozrobky osvitiino-kvalifikatsiinoi kharakterystyky suchasnogo psykhologa. [On the problem of developing modern psychologists' educational and qualification characteristics]. *Praktychna psikhologia ta sotsialna robota*, 1, 2-6. [In Ukrainian]
59. Matvienko, O. V., & Zatvornyiuk, O. M. (2014). Profesiina pidgotovka maibutnikh psykhologiv psykhologiv yak psykhologo-pedagogichna problema. [Future psychologists' professional training as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovy visnyk Khersonskogo derzhavnogo universytetu*. Psikhologichni nauky, 1, 215-220. [In Ukrainian]
60. Panok, B. V. (2002). Reformuvannia zmistu, form i metodiv pidgotovky praktykuiuchykh psykhologiv yak nagalna vymoga suspilnoi praktyky. [A reform of the content, forms and methods of counseling psychologists' training as an urgent requirement of social practice]. *Problemy pidgotovky i pidvyshchennia kvalifikatsii praktychnykh psykhologiv u vyshykh navchalnykh zakladakh*, 4, 18-28. [In Ukrainian]
61. Poviyakel, N. I. (2003). Tvorchy skladovi rofesiinoi kompetentnosti myslennia praktychnogo psykhologa: osoblyvosti proyavu ta genesis. [Creative components of professional thinking of a counseling psychologist: manifestations and genesis]. *Psikhologia u XXI stolitti: perspektyvy rozvytku. Materialy VI Kostiukivskykh chytan*, 3, 52-56. [In Ukrainian]
62. Rybalka, V. V. (2000). *Neperervna osvita: problemy, poshuky, perspektyvy*. [Continuing professional education: problems, research, prospects]. Vipol. [In Ukrainian]
63. Synyshyna, V. V. (2019) Osoblyvosti profesiinoi pidgotovky maibutnikh praktychnykh psykhologiv u konteksti suchasnykh vymog. [Professional training of future counseling psychologists in the context of modern requirements]. *Padagogika formuvannia tvorchoi osobystosta u vyschii i zagalnoosvitnii shkolkakh*, 63, 1, 65-69. [In Ukrainian]
64. *Standarty osvity USP*. [Educational standards]. <http://upu.in.ua/upu/9-upu/4-struktura-ta-meta-psykhoterapevtychnoi-osvity>. [In Ukrainian]

65. Tytarenko, T. M. (2003). Zhyttevi domagannia i profesiine stanovlennia osobystosti praktychnogo psykhologa. [Life aspirations and professional development of counseling psychologists]. *Praktychna psykhologia ta socialna robota*, 4, 15–18. [In Ukrainian]
66. Tsymbaliuk, I. (2005). *Psykhologichne konsultuvannia ta korektsia. [Psychological counseling and intervention]*. Profesional. [In Ukrainian]
67. Chaplak, Ya. V. (2011). Formuvannia gotovnosti psykhologa lj konsultatyvnoi vzaemodii. [Formation of counseling psychologists' readiness for counseling interaction]. *Problemy ekstremalnoi ta ktyzovoi psykhologii*, 10, 283-294. [In Ukrainian]
68. Chepeleva, N. V., & Povyakel, N. I. (1998). Teoretychne obgruntuvannia modeli osobystosti praktychnogo psykhologa. [Theoretical substantiation of the personality model of a counseling psychologist]. *Psykhologia: Zbirnyk naukovykh prats*, 3, 35-41. [In Russian]
69. Shevchenko, N. F. (2005). *Stanovlennia profesiinoi svidomosti praktychnykh psaykhologiv u protsesi fakhovoi pidgotovky. [Formation of professional consciousness of counseling psychologists in the process of professional training]*. Milenium. [In Ukrainian]
70. Yalom, I. (2005). *Dar psikhoterapii. [The gift of therapy]*. Moscow. [In Russian]
71. Atkinson, P. (2006) Personal therapy in the training of therapists. *European Journal of psychotherapy and counseling*, 8, 407-410.
72. Avis, T. (2010). The value and cost of mandatory personal therapy. *European center for psychotherapeutic studies*, 43-53.
73. Bachelor, A., & Horvath, A.O. (1999). The therapeutic relationship. In M. Hubble, B. Duncan and S. Miller (Eds.). *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp.133-178). American Psychological Association.
74. Berger, L. (2002). *Psychotherapy as praxis: abandoning misapplied science*. Victoria, BC.
75. British Psychological Society (BPS) (2002). *Regulations and Syllabus for the Diploma in Counseling Psychology*. British Psychological Society.
76. Cris-Christoph, P., Chambless, D. L., & Markell, H. M. Moving evidence-based practice forward successfully: commentary on Laska, Gurman and Wampold. *Psychotherapy (Chicago, Ill)*, 51: 491-5.
77. Dearing, R. L., Maddox, J. E. & Tangney, J. P. (2005). Predictors of psychological help seeking in clinical and counseling psychology graduate student. *Professional psychology: research and practice*, 36, 323-329.
78. Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1972). *The teaching and learning of psychotherapy*. Basic Books.
79. Fromm-Reichmann, F. (1950). *Principles of intensive psychotherapy*. University of Chicago press.
80. Geller, J. D., Norcross, J. C., & Orlinsky, D. E. (Eds.) (2005). *The psychotherapist's own psychotherapy: patient and clinician perspectives*. Oxford University Press.
81. Gilroy P., J., Carroll, L., & Murra, J. (2002). A preliminary survey of counseling psychologists' personal experiences with depression and treatment. *Professional psychology: research and practice*, 33, 402-407.
82. Henry, W, Sims, J. S., & Spray, L. (1971, 2005) *The Fifth Profession. Becoming a psychotherapist*. Second edition. Jossey-Bass Inc.
83. Kaslow, N. J., & Fridman, D. (1984). The interface of personal treatment and clinical training for psychotherapist trainees. In F.W. Kaslow (Ed.) *Psychotherapy with psychotherapists*. The Harworth Press, 33-58.
84. Kelly, E., Goldberg, L., Fiske, D., & Kilkowski, J. (1978). Twenty five years later: A follow-up study of the graduate students in clinical psychology assessed in the VA Selection Research Project. *American Psychologist*, 33, 746-755.
85. Macaskill, A. (1999). Personal therapy as a training requirement. In C. Feldman (Ed.), *Controversies in psychotherapy and counseling*. Sage Publications, 142-155.
86. Martin, B., Garske, J., & Davis, K., (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: a meta-analytic review. *Consult Clinical Psychology*, 68(3), 438-50.
87. Norcross, J. & Wampold, B. (2011). What works for whom: tailoring psychotherapy to the person. *Clinical Psychology*, 67(2), 127-32
88. Norcross, J. C., & Guy, J. D. (2005). The prevalence and parameters of personal therapy in the United States. In: *The psychotherapist's own psychotherapy: patient and clinician perspectives*. Oxford University Press, 165-176.
89. Norcross, J. C., Karpiak, C. P., & Santoro, S. O. (2006). Clinical psychologists across the years: The Division of clinical psychology from 1960 to 2003. *Journal of Clinical psychology*, 137-148.
90. Norcross J. C., Strausser-Kirtland D. J., & Missar C. D. (1988). The processes and outcomes of psychotherapists' personal treatment experiences. *Psychotherapy: theory/research/practice/training*, 25, 36-43.
91. Norcross, J. C. (2005) The psychotherapist's own psychotherapy: educating and developing psychologists. *American psychologist*. Nov, 840-850.
92. Norcross, J. C., Geller, J. D., & Kurzawa, E. K. (2000). Connecting psychotherapy with psychotherapists: I. Prevalence, patients, and problem. *Psychotherapy: theory/research/practice/training*, 37, 199-205.
93. Norcross, J. C., Geller, J. D., & Kurzawa, E. K. (2001). Connecting psychotherapy with psychotherapists: II. Clinical practices and collegial advice. *Journal of psychotherapy practice and research*, 10, 37-45.
94. Orlinsky, D. E., & Ronnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth*. American Psychological Association.
95. Orlinsky, D. E., Ronnestad, M. H., & Willutski, U. (2005). The prevalence and parameters of personal therapy in Europe and elsewhere. In: *The psychotherapist's own psychotherapy: patient and clinician perspectives*. Oxford University Press. 177-191
96. Roth, S. (1987). *Psychotherapy: the art of wooing nature*. Jason Aronson.
97. Wampold, B., & Imel, Z. *The great psychotherapy debate. The evidence for what makes psychotherapy work*. 2nd ed., 334.
98. Wampold, B. E. (2001). *The great psychotherapy debate*. Erlbaum.

99. Williams, F., Coyle, C., & Lyons, E. (1999). How counseling psychologist view their personal therapy. *British Journal of medical psychology*, 72, 545-555.
100. Woolfe, R. (1996). The nature of counseling psychology. *Handbook of counseling psychology*. Sage, 3-20.

References

1. Antonova, N. O. (2010). *Psykholoichni osnovy rozvytku gotovnosti do profesiinoi dialnosti psykhologa*. [Psychological bases of development of psychologists' readiness for professional activity]. Publisher Matorin, B. I. [In Ukrainian]
2. Bondarenko, A. F. (1993). Lichnostnoe i professionalnoe samoopredelenie otechestvennogo psikhologa-praktika. [Personal and professional self-determination of a Russian counseling psychologist]. *Moskovski psikhoterapevticheski zhurnal*, 1, 63-76. [In Ukrainian]
3. Vaskivska, S. V. (2004). *Osnovy psykholoichnogo konsultuvannia: navchalny posibnyk*. [Fundamentals of psychological counseling: a textbook]. Chetverta khvyliya, 256. [In Ukrainian]
4. Vintiuk, Yu. (2016). Profesiina pidgotovka maibutnikh psykholoiv: problema ta ii skladovi. [Professional training of future psychologists: the problem and its components]. *Padagogika i psykhologia profesiinoi osvity. Seria: Dydaktyka, metodyka i tekhnologii navchannia*, 3, 92-102. [In Ukrainian]
5. Karamushka, L. M., Zaichikova, T. V., & Vynoslavskaya, O. V. (2005). *Tekhnologii roboty organizatsiinykh psykholoiv*. [Organizational psychologists' work technologists]. Inkos. [In Ukrainian]
6. Lazos, H. P. (2017). Osoblyvosti emotsiinykh staniv volonteriv-psykholoiv/psykhoterapevtiv u stosunkah z postrazhdalymy. [Emotional states of volunteer psychologists/psychotherapists in relations with victims]. *Osoblyvosti stosunkiv psykhoterapevt-kilent u suchasnomy sotsiokulturnomu seredovyshchi*. Slovo, 154-176. [In Ukrainian]
7. MacWilliams, N. (2016). *Psikhoanaliticheskaya terapiya: rukovodstvo praktika*. [Psychoanalytical therapy: a counselor's guide]. ERGO. [In Russian]
8. Maksymenko, S. D., & Iliina, T. B. (1999). Do problem rozrobky osvitnio-kvalifikatsiinoi kharakterystyky suchasnogo psykhologa. [On the problem of developing modern psychologists' educational and qualification characteristics]. *Praktychna psykhologia ta sotsialna robota*, 1, 2-6. [In Ukrainian]
9. Matvienko, O. V., & Zatzorniyuk, O. M. (2014). Profesiina pidgotovka maibutnikh psykholoiv psykholoiv yak psykholo-pedagogichna problema. [Future psychologists' professional training as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovy visnyk Khersonskogo derzhavnogo universytetu*. *Psykholoichni nauky*, 1, 215-220. [In Ukrainian]
10. Panok, B. V. (2002). Reformuvannia zmistu, form i metodiv pidgotovky praktykuiuchykh psykholoiv yak nagalna vymoga suspilnoi praktyky. [A reform of the content, forms and methods of counseling psychologists' training as an urgent requirement of social practice]. *Problemy pidgotovky i pidvyschennia kvalifikatsii praktychnykh psykholoiv u vyshykh navchalnykh zakladakh*, 4, 18-28. [In Ukrainian]
11. Poviyakel, N. I. (2003). Tvorchy skladovi rofesiinoi kompetentnosti myslennia praktychnogo psykhologa: osoblyvosti proyavu ta genesis. [Creative components of professional thinking of a counseling psychologist: manifestations and genesis]. *Psykhologia u XXI stolitti: perspektyyy rozvytku. Materialy VI Kostiukivskykh chytan*, 3, 52-56. [In Ukrainian]
12. Rybalka, V. V. (2000). *Neperervna osvita: problemy, poshuky, perspektyvy*. [Continuing professional education: problems, research, prospects]. Vipol. [In Ukrainian]
13. Synyshyna, V. V. (2019) Osoblyvosti profesiinoi pidgotovky maibutnikh praktychnykh psykholoiv u konteksti suchasnykh vymog. [Professional training of future counseling psychologists in the context of modern requirements]. *Padagogika formuvannia tvorchoi osobystosta u vyschii i zagalnoosvitnii shkolakh*, 63, 1, 65-69. [In Ukrainian]
14. *Standarty osvity USP*. [Education standards]. <http://upu.in.ua/upu/9-upu/4-struktura-ta-meta-psykhoterapevtychnoi-osvity>. [In Ukrainian]
15. Tytarenko, T. M. (2003). Zhyttevi domagannia i profesiine stanovlennia osobystosti praktychnogo psykhologa. [Life aspirations and professional development of counseling psychologists]. *Praktychna psykhologia ta sotsialna robota*, 4, 15-18. [In Ukrainian]
16. Tsybaliuk, I. (2005). *Psykholoichne konsultuvannia ta korektsia*. [Psychological counseling and intervention]. Profesional. [In Ukrainian]
17. Chaplak, Ya. V. (2011). Formuvannia gotovnosti psykhologa lj konsultatyvnoi vzaemodii. [Formation of counseling psychologists' readiness for counseling interaction]. *Problemy ekstremalnoi ta ktyzovoi psykholologii*, 10, 283-294. [In Ukrainian]
18. Chepeleva, N. V., & Poviyakel, N. I. (1998). Teoretychne obgruntuvannia modeli osobystosti praktychnogo psykhologa. [Theoretical substantiation of the personality model of a counseling psychologist]. *Psykhologia: Zbirnyk naukovykh prats*, 3, 35-41. [In Russian]
19. Shevchenko, N. F. (2005). *Stanovlennia profesiinoi svidomosti praktychnykh psaykholoiv u protsesi fakhovoi pidgotovky*. [Formation of professional consciousness of counseling psychologists in the process of professional training]. Milenium. [In Ukrainian]
20. Yalom, I. (2005). *Dar psikhoterapii*. [The gift of therapy]. Moscow. [In Russian]
21. Atkinson, P. (2006) Personal therapy in the training of therapists. *European Journal of psychotherapy and counseling*, 8, 407-410.
22. Avis, T. (2010). The value and cost of mandatory personal therapy. *European center for psychotherapeutic studies*, 43-53.
23. Bachelor, A., & Horvath, A.O. (1999). The therapeutic relationship. In M. Hubble, B. Duncan and S. Miller (Eds.). *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp.133-178). American Psychological Association.
24. Berger, L. (2002). *Psychotherapy as praxis: abandoning misapplied science*. Victoria, BC.
25. British Psychological Society (BPS) (2002). *Regulations and Syllabus for the Diploma in Counseling Psychology*. British Psychological Society.

26. Cris-Christoph, P., Chambless, D. L., & Markell, H. M. Moving evidence-based practice forward successfully: commentary on Laska, Gurman and Wampold. *Psychotherapy (Chicago, Ill)*, 51: 491-5.
27. Dearing, R. L., Maddox, J. E. & Tangney, J. P. (2005). Predictors of psychological help seeking in clinical and counseling psychology graduate student. *Professional psychology: research and practice*, 36, 323-329.
28. Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1972). *The teaching and learning of psychotherapy*. Basic Books.
29. Fromm-Reichmann, F. (1950). *Principles of intensive psychotherapy*. University of Chicago press.
30. Geller, J. D., Norcross, J. C., & Orlinsky, D. E. (Eds.) (2005). *The psychotherapist's own psychotherapy: patient and clinician perspectives*. Oxford University Press.
31. Gilroy P., J., Carroll, L., & Murra, J. (2002). A preliminary survey of counseling psychologists' personal experiences with depression and treatment. *Professional psychology: research and practice*, 33, 402-407.
32. Henry, W, Sims, J. S., & Spray, L. (1971, 2005) *The Fifth Profession. Becoming a psychotherapist*. Second edition. Jossey-Bass Inc.
33. Kaslow, N. J., & Fridman, D. (1984). The interface of personal treatment and clinical training for psychotherapist trainees. In F.W. Kaslow (Ed.) *Psychotherapy with psychotherapists*. The Harworth Press, 33-58.
34. Kelly, E., Goldberg, L., Fiske, D., & Kilkowski, J. (1978). Twenty five years later: A follow-up study of the graduate students in clinical psychology assessed in the VA Selection Research Project. *American Psychologist*, 33, 746-755.
35. Macaskill, A. (1999). Personal therapy as a training requirement. In C. Feldman (Ed.), *Controversies in psychotherapy and counseling*. Sage Publications, 142-155.
36. Martin, B., Garske, J., & Davis, K., (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: a meta-analytic review. *Consult Clinical Psychology*, 68(3), 438-50.
37. Norcross, J. & Wampold, B. (2011). What works for whom: tailoring psychotherapy to the person. *Clinical Psychology*, 67(2), 127-32
38. Norcross, J. C., & Guy, J. D. (2005). The prevalence and parameters of personal therapy in the United States. In: *The psychotherapist's own psychotherapy: patient and clinician perspectives*. Oxford University Press, 165-176.
39. Norcross, J. C., Karpiak, C. P., & Santoro, S. O. (2006). Clinical psychologists across the years: The Division of clinical psychology from 1960 to 2003. *Journal of Clinical psychology*, 137-148.
40. Norcross J. C., Strausser-Kirtland D. J., & Missar C. D. (1988). The processes and outcomes of psychotherapists' personal treatment experiences. *Psychotherapy: theory/research/practice/training*, 25, 36-43.
41. Norcross, J. C. (2005) The psychotherapist's own psychotherapy: educating and developing psychologists. *American psychologist*. Nov, 840-850.
42. Norcross, J. C., Geller, J. D., & Kurzawa, E. K. (2000). Connecting psychotherapy with psychotherapists: I. Prevalence, patients, and problem. *Psychotherapy: theory/research/practice/training*, 37, 199-205.
43. Norcross, J. C., Geller, J. D., & Kurzawa, E. K. (2001). Connecting psychotherapy with psychotherapists: II. Clinical practices and collegial advice. *Journal of psychotherapy practice and research*, 10, 37-45.
44. Orlinsky, D. E., & Ronnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop: a study of therapeutic work and professional growth*. American Psychological Association.
45. Orlinsky, D. E., Ronnestad, M. H., & Willutki, U. (2005). The prevalence and parameters of personal therapy in Europe and elsewhere. In: *The psychotherapist's own psychotherapy: patient and clinician perspectives*. Oxford University Press. 177-191
46. Roth, S. (1987). *Psychotherapy: the art of wooing nature*. Jason Aronson.
47. Wampold, B., & Imel, Z. *The great psychotherapy debate. The evidence for what makes psychotherapy work*. 2nd ed., 334.
48. Wampold, B. E. (2001). *The great psychotherapy debate*. Erlbaum.
49. Williams, F., Coyle, C., & Lyons, E. (1999). How counseling psychologist view their personal therapy. *British Journal of medical psychology*, 72, 545-555.
50. Woolfe, R. (1996). The nature of counseling psychology. *Handbook of counseling psychology*. Sage, 3-20.

Відомості про автора

Лазос Гелена Петрівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології і психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; навчаючий терапевт за методом КПТ, психоаналітик (ЕСРР), Київ, Україна.

Lazos, Gelena, PhD, laboratory of Counselling Psychology and Psychotherapy, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the of the NAPS of Ukraine; training therapist GAI, analytic practitioner (ECP), Kyiv, Ukraine.

E-mail: lazos.gelena@yahoo.com.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8935-2664>

Отримано 9 серпня 2021 р.
Рецензовано 6 вересня 2021 р.
Прийнято 13 вересня 2021 р.

DOI (Article): <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.10>

УДК: 159.922

Людмила Сердюк

ВНУТРІШНІ РЕСУРСИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Сердюк Людмила. Внутрішні ресурси психологічного благополуччя особистості.

Вступ. Проблема пошуку шляхів збереження і зміцнення психічного здоров'я особистості та ефективних засобів сприяння її психологічному благополуччю та задоволеності життям – новий перспективний напрям досліджень сучасної психології. Для розвитку цього напрямку досліджень, з емпіричної точки зору, необхідне визначення особистісних ресурсів, розвиток яких стане основою психологічного благополуччя і ефективного функціонування людини, при якому вона може реалізувати свій потенціал, ефективно долати труднощі, продуктивно і плідно працювати.

Мета дослідження полягає у виявленні чинників та внутрішніх ресурсів психологічного благополуччя особистості.

Методи дослідження. Тест смисложиттєвих орієнтацій Д.Крамбо та Л.Махоліка; тест життєстійкості С.Мадді; тест-опитувальник самоставлення особистості В.В.Століна, С.Р.Пантілєєва; шкала психологічного благополуччя К.Ріфф; Вісбаденський опитувальник (WIPPF) Н.Пезешкіана та Х.Дайденбаха; опитувальник копінг-стратегій Р.Лазаруса та С.Фолкмана; методика «Шкала каузальної орієнтації» Е.Дессі, Р.Райана; шкала почуття пов'язаності А.Антоновського.

Результати дослідження. Психологічне благополуччя залежить від реалістичності, структурованості, цілісності системи ставлень особистості та її життєвої перспективи, що включає цілі, плани, цінності і прагнення. Здатність до реалізації свого потенціалу та психологічне благополуччя забезпечується розвинутістю актуальних здібностей, пов'язаних з переживанням самоідентичності, віри в свої можливості та довіри до інших. У прогностичній моделі показника психологічного благополуччя предикаторами, що мають найбільший вплив на нього, є автономія, особистісне зростання та когерентність.

Висновки. Сприяння психологічному благополуччю особистості полягає в актуалізації її внутрішніх ресурсів, що криються в осмисленні резервів повноцінної реалізації в теперішньому та можливості розвитку своїх самодетермінаційних здібностей в майбутньому.

Ключові слова: психологічне благополуччя, позитивний підхід, особистісні ресурси, автономія, самоприйняття, життєстійкість, когерентність.

Serdyuk, Lyudmila. Personal internal sources of psychological well-being

Introduction. The problem of finding ways to preserve and improve individuals' mental health and effective means of promoting their psychological well-being and life satisfaction is a new promising area of research in psychology. From an empirical point of view, this requires determining personal resources, which will be the basis for individuals' psychological well-being, happy life, realization of their potential, effective coping with difficulties, as well as good work performance.

Aim: to identify factors in and internal sources of personal psychological well-being.

Methods. J. Crumbaugh & L. Maholick's Purpose in Life Test, S. Maddi's Hardiness Survey, V. Stolina & S. Pantileeva's Personal Self-Assessment, The Ryff Scale of Measurement, N. Pesechian's WIPPF, R. Lazarus & S. Folkman's Ways of Coping Questionnaire, E. Deci & R. Ryan's General Causality Orientations Scale, and A. Antonovsky's Sense of Affiliation.

Results. Psychological well-being depends on the realism, structure, and integrity of individuals' system of attitudes as well as on their life perspective, which includes goals, plans, values, and aspirations. Individuals' ability to realize their potential and psychological well-being is ensured by the development of individuals' abilities related to self-identity, belief in their abilities and trust in others. The author's prognostic model of individuals' psychological well-being includes personal autonomy, personal growth and coherence as individuals' psychological well-being predictors.

Conclusions. Promoting individuals' psychological well-being implies actualization of their internal resources, their understanding of their personal reserves and possibilities of self-realization.

Key words: psychological well-being, positive approach, personal resources, autonomy, self-acceptance, vitality, coherence

Сердюк Людмила. Внутренние ресурсы психологического благополучия личности.

Вступление. Проблема поиска путей сохранения и укрепления психического здоровья личности и эффективных средств содействия ее психологическому благополучию и удовлетворенности жизнью – новое перспективное направление исследований современной психологии. Для развития этого направления исследований, с эмпирической точки зрения, необходимо определение личностных ресурсов, развитие которых станет основой

психологического благополучия и эффективного функционирования человека, при котором он может реализовать свой потенциал, эффективно преодолевать трудности, продуктивно и плодотворно работать.

Цель исследования заключается в выявлении факторов и внутренних ресурсов психологического благополучия личности.

Методы исследования. Тест смысловых ориентаций Д. Крамбо и Л. Махолика; тест жизнестойкости С. Мадди; тест-опросник самоотношения личности В.В. Столина, С.Р. Пантеева; шкала психологического благополучия К. Рифф; Висбаденский опросник (WIPPF) Н. Пезешкиана и Х. Дайденабаха; опросник копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкмана; методика «Шкала каузальной ориентации» Е. Десси, Р. Райана; шкала чувства связанности А. Антоновского.

Результаты исследования. Психологическое благополучие зависит от реалистичности, структурированности, целостности системы отношений личности и ее жизненной перспективы, включая цели, планы, ценности и стремления. Способность к реализации своего потенциала и психологическое благополучие обеспечивается развитостью актуальных способностей, связанных с переживанием самоидентичности, веры в свои возможности и доверия к другим. В прогностической модели показателя психологического благополучия предикторами, имеющими наибольшее влияние на него, являются автономия, личностный рост и когерентность.

Выводы. Содействие психологическому благополучию личности заключается в актуализации ее внутренних ресурсов, которые состоят в осмыслении резервов полноценной реализации в настоящем и возможности развития своих самодетерминационных способностей в будущем.

Ключевые слова: психологическое благополучие, позитивный подход, личностные ресурсы, автономия, самопринятие, жизнестойкость, когерентность.

Вступ. Проблема пошуку шляхів збереження і зміцнення психічного здоров'я особистості та ефективних засобів сприяння її психологічному благополуччю і задоволеності життям – новий перспективний напрям досліджень сучасної психології. Принциповою особливістю цього напрямку є зміна фокусу підходів до людини з орієнтації на симптоми і дефіцит, на розвиток і підтримку її внутрішніх ресурсів (Messias et al., 2020).

Сучасні тенденції провідних світових психологічних напрямів полягають в переорієнтації на позитивні пріоритети особистості (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000; Селигман, 2012). Як зазначає М. Селігман, психологія багато років була «негативною», займаючись психічними розладами. За межами психології тривалий час залишалися найважливіші особистісні феномени – цілі і сенс життя, щастя, благополуччя та ін. Термін «психологічне благополуччя» з'явився в науковому обігу психології у зв'язку з вивченням станів оптимального функціонування людини. Прагнення до позитивного функціонування та відчуття благополуччя є однією із основних рушійних сил особистісного зростання і важливою умовою якості життя особистості, тому проблема його набуття і підтримки є предметом численних психологічних досліджень.

Теоретичну базу для розуміння феномена психологічного благополуччя та його значення в самореалізації особистості закладено дослідженнями (Ryff, 1995; Lyubomirsky & Lepper, 1999 та ін.), роботи яких присвячені вивченню суб'єктивного благополуччя особистості, що включає в себе поняття щастя, задоволеність життям, позитивну емоційність, психологічне здоров'я, стійкість духу тощо.

Психологічне благополуччя особистості можна визначити як інтегральний показник ступеня спрямованості особистості на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям (Сердюк, 2018). Психологічне благополуччя особистості є необхідною умовою становлення суб'єкта та невід'ємною стороною формування мотивації самореалізації особистості.

Для розвитку цього напрямку досліджень, з емпіричної точки зору, необхідне визначення особистісних ресурсів, розвиток яких стане основою психологічного благополуччя і ефективного функціонування людини, при якому вона може реалізувати свій потенціал, ефективно долати труднощі, продуктивно і плідно працювати.

Основна ідея дослідження полягає у тому, що психологічне благополуччя особистості досягається нею шляхом актуалізації своїх внутрішніх ресурсів, зміни фокусу сприймання дійсності та способів мислення, що формується на основі позитивного самоприйняття, впевненості у собі та власних силах, усвідомлення власних життєвих цілей, встановлення гармонійних стосунків з іншими людьми, умінні контролювати себе, свої почуття і враження, здатності побудувати своє життя свідомо і самостійно.

Мета дослідження полягає у виявленні чинників та внутрішніх ресурсів психологічного благополуччя особистості.

Завдання дослідження:

1. Виявити чинники психологічного благополуччя особистості та взаємозв'язки його

складових зі структурою особистості.

2. Розкрити внутрішні ресурси психологічного благополуччя особистості.

Методи та організація дослідження.

Дослідження базується на сучасній методології постнекласичної психології (гуманістичному підході, екзистенційному, теоріях самоорганізації та самодетермінації, сучасних теоріях особистості).

В емпіричному дослідженні застосовані такі психодіагностичні методики: тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Крамбо та Л. Махоліка (Леонтьев, 2000); тест життєстійкості С. Мадді (Леонтьев & Рассказова, 2006); тест-опитувальник самоставлення особистості В.В. Століна, С.Р. Пантілєєва (Столин & Пантілєєв, 1988); шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (Шевеленкова & Фесенко, 2005); вісбаденський опитувальник (WIPPF) Н. Пезешкіана та Х. Дайденабаха (Peseschkian & Deidenbach, 1988; Serdiuk & Otenko, 2021); опитувальник копінг-стратегій Р. Лазаруса та С. Фолкмана (Крюкова & Куфтяк, 2007); методика «Шкала каузальної орієнтації» Е. Дессі, Р. Райана (Дергачева, 2002); шкала почуття пов'язаності А. Антоновського (Antonovsky, 1993).

Обробка отриманих результатів емпіричного дослідження здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми для статистичної обробки даних SPSS Statistics 21.0.

Вибірка дослідження. Вибірку досліджуваних склали 370 осіб, серед яких: учні ЗСО; студенти ЗВО; особи, що підвищують кваліфікацію в методі позитивної психотерапії, та працюючі фахівці. Вік досліджуваних від 18 до 57 років.

Результати дослідження та їх обговорення.

Для виявлення *особистісних ресурсів психологічного благополуччя* вибірку досліджуваних було диференційовано за рівнем показників складових психологічного благополуччя, усвідомленістю життєвих цілей та спрямованістю на саморозвиток.

Рівень вираженості показників психологічного благополуччя особистості (за шкалою психологічного благополуччя К. Ріфф) наведено на рис. 1.

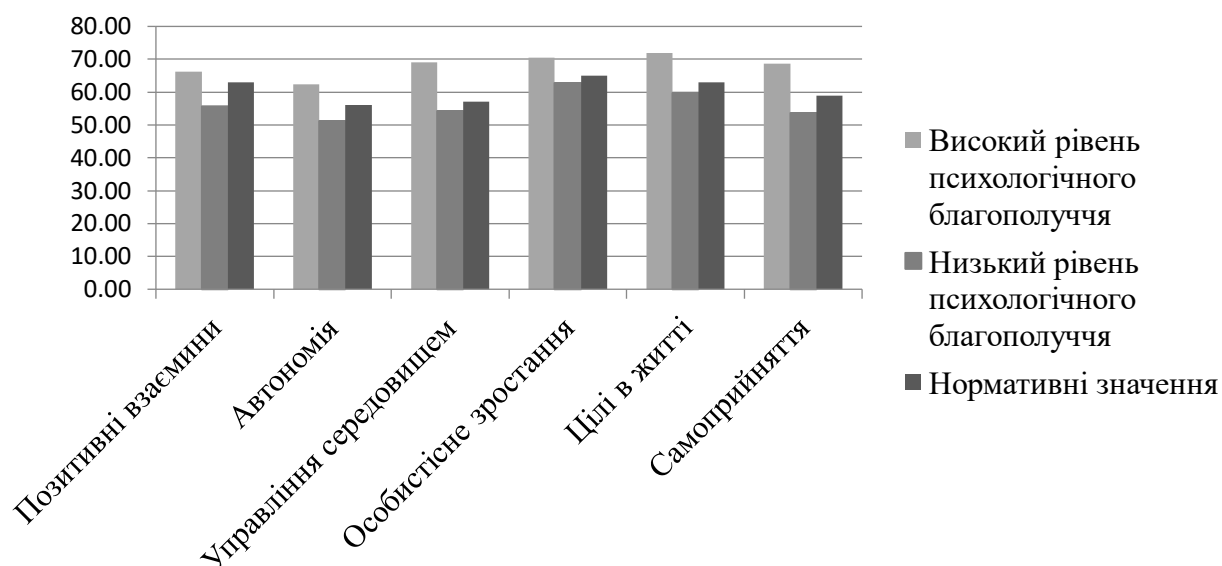


Рис. 1. Показники психологічного благополуччя особистості

Характерною ознакою отриманих результатів є те, що всі показники психологічного благополуччя мають рівень вище середнього у більшості досліджуваних (61 %); разом з тим для частини досліджуваних характерні низькі значення складових психологічного благополуччя, які і є причиною того, що ця частина вибірки все ж має значення показників психологічного благополуччя нижче середнього.

Як бачимо з даних рис. 1, особистісна автономія, що полягає у здатності до самовизначення своїх позицій і є досить важливим конструктом (Gabanska, 1995), має найнижчі значення в структурі психологічного благополуччя особистості. Оскільки поняття особистісної автономії пов'язане з формулюванням «позитивного» образу людини (Serdiuk, Danyliuk & Chaika, 2018), то її прояви пов'язані з підкресленням аспекту особистісного зростання, отже можуть бути одним із способів опису особистості, здатної самостійно визначати і регулювати власне життя.

Кореляційні зв'язки «автономії» з іншими особистісними характеристиками показують, що значення її найбільше пов'язане із «процесом життя» (0,41, $p < 0,01$), «результативністю життя» (0,46, $p < 0,01$) «осмисленістю життя» (0,49, $p < 0,01$) та «контролем» (0,49, $p < 0,01$) (табл. 1).

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки складових психологічного благополуччя із смисложиттєвими орієнтаціями та життєстійкістю особистості

	Позитивні стосунки з оточуючими	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Позитивні стосунки з оточуючими	Самоприйняття
Цілі у житті	,66**	,26*	,69**	,46**	,66**	,58**
Процес життя	,61**	,41**	,64**	,39**	,49**	,69**
Результативність життя	,55**	,46**	,74**	,48**	,51**	,57**
Локус контролю-Я	,16	,22*	,37**	,26**	,39**	,47**
Локус контролю-життя	-,03	-,05	,09	,13	,24**	,17*
Осмисленість життя	,39**	,49**	,43**	,15*	,26**	,29**
Включеність	,56**	,29**	,58**	,39**	,45**	,59**
Контроль	,46**	,49**	,45**	,33**	,37**	,52**
Прийняття ризику	,38**	,35**	,39**	,24**	,18*	,46**
Життєстійкість	,56**	,27**	,52**	,35**	,36**	,59**
**Кореляція значуща на рівні 0,01; *Кореляція значуща на рівні 0,05						

Результати кореляційного аналізу, наведені в таблиці 1, свідчать про те, що показники психологічного благополуччя загалом досить сильно пов'язані із показниками смисложиттєвих орієнтацій (цілі у житті, процес життя, результативність життя) і, особливо, із життєстійкістю особистості. А вираженість компонентів життєстійкості, як зазначає С. Мадді, є важливим для збереження здоров'я, оптимального рівня працездатності й активності в стресогенних умовах життя (Maddi & Khoshaba, 1994).

На основі регресійного аналізу ми визначили предиктори, що мають найбільший вплив на психологічне благополуччя особистості. У таблиці 2 представлено результати регресійного аналізу, за якими можемо спрогнозувати показник психологічного благополуччя особистості.

Таблиця 2

Регресійні моделі

Модель	R	R ²	Скоректований R ²	Стд. похибка оцінки
1	,711 ^a	,505	,486	18,1142
2	,786 ^b	,618	,595	16,0838
3	,828 ^c	,685	,660	14,7421

а. Предиктори: (конст) Автономія

б. Предиктори: (конст) Автономія, особистісне зростання

с. Предиктори: (конст) Автономія, особистісне зростання, когерентність

е. Залежна змінна: психологічне благополуччя

Із даних таблиці 2 видно, що спрогнозувати показник психологічного благополуччя досліджуваних можна за допомогою трьох моделей. Отже, на основі третьої моделі, за якою пояснюється 69 % дисперсії, ми виявили, що на значення показника психологічного благополуччя найбільший вплив мають такі показники як автономія, особистісне зростання та когерентність.

Встановлено також, що для досліджуваних з високими показниками психологічного благополуччя характерне переважання копінг-стратегії планування розв'язання проблем, що свідчить про їх здатність до об'єктивації ситуації, прогнозування розвитку її можливих варіантів та аналізу власних внутрішніх ресурсів з урахуванням отриманого попереднього досвіду. Результати кореляційних зв'язків складових психологічного благополуччя особистості та копінг-стратегій подолання стресу представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки складових психологічного благополуччя та копінг-стратегій особистості

	Конфронтний копінг	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча/ уникнення	Планування розв'язання проблеми	Позитивне переосмислення
Позитивні взаємини	,05	-,09	-,17*	-,02	-,13	-,27**	,25**	,27**
Автономія	,14	-,09	-,15*	-,05	-,29**	-,35**	,48**	,18*
Управління середовищем	-,16*	-,17*	-,15	-,18*	-,36**	-,48**	,38**	,13
Особистісне зростання	,15	-,07	,02	,06	-,01	-,09	,39**	,32**
Цілі в житті	-,06	-,19*	-,02	,19**	-,05	-,29**	,37**	,26**
Самоприйняття	-,05	-,17*	-,12	,02	-,29**	-,36**	,47**	,28**

**Кореляція значуща на рівні 0,01; *Кореляція значуща на рівні 0,05

Отримані результати свідчать про те, що досліджувані з високими показниками психологічного благополуччя використовують ефективні копінг-стратегії – планування розв'язання проблеми та позитивну переоцінку. Такі стратегії внаслідок аналізу ситуацій та власних ресурсів сприяють розвитку особистості, її самовдосконаленню, інтеграції особистісних ресурсів і стилю поведінки, що забезпечує збереження психологічного здоров'я і благополуччя особистості в різних ситуаціях. Очевидно, що найбільш неефективною стратегією є втеча/уникнення, що свідчить про нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків між власними діями і актуальними труднощами і, як результат цього, – самоусунення (ігнорування чи заперечення проблеми, фантазування тощо).

Вивчення *внутрішніх основ психологічного благополуччя особистості* здійснювалось також на основі критерію її самодетермінації. Теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана є одним із основних наукових підходів, найбільш адекватних для вивчення внутрішніх основ досягнення особистістю станів оптимального функціонування. Вона відноситься до позитивної психології, метою якої є визначення чинників, процесів і умов, що стимулюють вроджений потенціал людини (Deci & Ryan, 2002). Самодетермінація включає в себе мотивацію, що виникає із внутрішніх джерел, але вона також включає і зовнішню мотивацію, якщо людина ототожнює себе з цінністю діяльності і відчуває, що вона узгоджується з її почуттям себе. Така мотивація забезпечує самусвідомлення і самопізнання, здатність до досягнення мети, уміння вирішувати проблеми, прийняття рішень, здатність до планування і досягнення цілей, саморегуляцію і навички самоуправління.

Кореляційні зв'язки складових психологічного благополуччя та показників самодетермінації особистості представлені в таблиці 4.

**Кореляційні зв'язки складових психологічного благополуччя
та самодетермінації особистості**

<i>Складові психологічного благополуччя</i>	<i>Каузальна орієнтація</i>			<i>Салютогенетична орієнтація</i>				<i>Афективний баланс</i>		
	Внутрішня орієнтація	Зовнішня орієнтація	Безособова орієнтація	Зрозумілість	Керованість	Осмісленість	Когерентність	Позитивний баланс	Негативний баланс	Баланс афекту
Позитивні взаємини	,34*	,14	-,22*	,35**	,28*	,28*	,27	,31**	-,50**	,48**
Автономія	,35**	-,15	-,33**	,37**	,27*	,26*	,28	,26*	-,37**	,37**
Управління середовищем	,33**	,14	-,21*	,44**	,20	,32**	,37*	,29**	-,48**	,46**
Особистісне зростання	,44**	-,17	-,24*	,36**	,31**	,21*	,23	,43**	-,15	,33**
Цілі в житті	,38*	-,13	-,21*	,44**	,21*	,27*	,35*	,44**	-,30**	,43**
Самоприйняття	,41**	,01	-,31**	,53**	,26*	,32**	,39**	,44**	-,50**	,55**

** Кореляція значуща на рівні 0,01; * Кореляція значуща на рівні 0,05

Як бачимо з даних таблиці 4, складові психологічного благополуччя пов'язані із внутрішньою каузальною орієнтацією, що відображає самостійний та усвідомлений вибір людиною ліній своєї поведінки. Каузальна орієнтація характеризує здатність відчувати компетентність, впевненість у своїх рішеннях, що ґрунтуються на особистих мотивах, та здатність адекватно реагувати на зміни у зовнішньому середовищі. Безособова орієнтація, що є показником низького рівня самодетермінації, має обернений зв'язок з усіма складовими благополуччя особистості.

Отже, відчуття когерентності (sense of coherence) щодо життя і його проблем (Antonovsky, 1993) також є вагомим чинником досягнення психологічного благополуччя особистості. Цілком логічно, що психологічне благополуччя особистості пов'язане із її здатністю використовувати свої внутрішні та зовнішні ресурси в протистоянні різним негативним впливам, зокрема зі здатністю усвідомлення сенсу в процесі переробки життєвого досвіду, розуміння викликів, вартих того, щоб вкладати в них ресурси; здатністю управляти середовищем, ефективно використовувати можливості та створювати умови і обставини, необхідні для задоволення особистих потреб і досягнення цілей.

У багатьох дослідженнях (Deci & Ryan, 2002; Dieffenbach & Statler, 2012; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014) був відмічений тісний зв'язок між концепціями «самодетермінації» та «поток», що належить до станів повного поглинання діяльності, отримання насолоди від цієї діяльності, цей стан часто описується як відчуття отримання задоволення від самореалізації, зростання впевненості в собі та здатності ефективно долати труднощі (Чиксентмігаї, 2017). У стані «поток», задоволення, властивого самій діяльності, що охоплює людину, робить її поведінку автотетичною (auto – self, telos – goal), тобто такою, що виконується заради самої себе. Як і теорія самодетермінації, теорія потоку підкреслює феноменологію внутрішньої мотивації особистості (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). Тобто, саме внутрішня мотивація сприяє розвитку особистісної автономії, незалежності від інших, стимулює самостійну мотивацію діяльності і поведінки, а внутрішній локус причинності (у порівнянні із зовнішнім) сприяє схильності слідувати своїм цілям і, в результаті, досягати їх.

Більш глибоко *внутрішні ресурси психологічного благополуччя* особистості вивчалися на основі самооцінки характерологічних і особистісних особливостей (вторинні актуальні здібності по відношенню до власної поведінки та первинні актуальні здібності по відношенню до себе), зміст яких проявляється в психодинаміці конфліктних реакцій, що лежать в основі світоглядних концепцій особистості (Peseschkian & Deidenbach, 1988; Remmers, 1996).

У таблиці 5 представлені кореляції між актуальними здібностями та іншими особистісними конструктами, які характеризують особистість, спрямовану на самореалізацію, задоволеність життям та психологічне благополуччя. Ці дані також показують можливі терапевтичні мішені та шляхи надання

психологічної допомоги в досягненні позитивних життєвих пріоритетів. Отримані результати свідчать про те, що контакти, довіра, надія, ніжність сприяють позитивним стосункам, а переоцінка пунктуальності і ощадливості, навпаки, має негативний вплив. Автономії та самоідентифікації сприяють такі актуальні здібності як щирість, час, довіра і надія, обов'язковість, справедливість та ін. Особистісне зростання пов'язане із ввічливістю, щирістю, ретельністю, контактами, довірою, надією і смислами.

Таблиця 5

Кореляційні зв'язки актуальних здібностей зі складовими феноменів позитивного функціонування особистості

	Позитивні взаємини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Самоприйняття	Психологічне благополуччя	Самоідентифікація	Включеність	Контроль	Прийняття ризику
<i>Акуратність</i>	-,25	-,16	-,08	,18	-,09	-,15	-,14	-,05	-,28	-,25	-,39*
<i>Охайність</i>	-,26	-,21	-,27	,04	-,09	-,26	-,29	-,38	-,24	-,26	-,45**
<i>Пунктуальність</i>	-,51**	-,25	-,18	-,07	-,19	-,38*	-,32	-,09	-,45*	-,39*	-,48**
<i>Ввічливість</i>	-,07	-,15	,08	,45**	,19	,16	,18	,28	,16	,01	,04
<i>Щирість</i>	,26	,53**	,26	,57**	,55**	,39*	,48**	,39*	,34*	,21	,19
<i>Старанність</i>	,04	-,24	-,07	,46**	,18	,13	,05	-,03	,16	,09	,06
<i>Обов'язковість</i>	,07	,24	,07	,26	,27	,29	,26	,45**	,26	,13	,28
<i>Бережливість</i>	-,41*	-,32	-,28	-,17	-,19	-,33*	-,38*	-,25	-,17	-,26	-,26
<i>Слухняність</i>	-,06	-,08	,05	,29	-,06	-,06	,04	-,19	-,18	-,07	-,19
<i>Справедливість</i>	,13	,09	,13	,44**	,33*	,27	,27	,48*	,39*	,19	,15
<i>Вірність</i>	,07	,05	,09	,29	,25	,19	,18	,59**	,28	,12	-,06
<i>Терпіння</i>	-,07	,07	,18	,16	-,15	,08	,07	,25	-,18	-,07	-,06
<i>Час</i>	,14	,38*	,27	,29	,19	,05	,27	,14	,18	,07	,07
<i>Контакти</i>	,41*	,25	,26	,66**	,58**	,39*	,58**	,35*	,59**	,48**	,44*
<i>Довіра</i>	,55**	,38*	,42**	,46**	,49**	,55**	,58**	,65**	,53**	,43*	,36*
<i>Надія</i>	,56**	,43**	,53**	,58**	,69**	,63**	,72**	,57**	,79**	,74**	,55**
<i>Ніжність</i>	,47**	,19	,1	,32*	,39*	,47**	,38*	,33*	,56**	,44**	,41*
<i>Любов</i>	,31	,17	,48*	,24	,33*	,36*	,34*	,29	,44**	,49**	,44**
<i>Віра/смысл</i>	,14	,15	-,14	,59**	,27	,02	,16	,27	,13	,08	-,04

В цілому слід відмітити особливе значення первинних здібностей в досягненні позитивних життєвих пріоритетів особистості, які корелюють практично з усіма діагностованими показниками. Первинні актуальні здібності визначають емоційні переживання в ставленні до себе та в міжособистісних взаєминах. Вони є дуже важливими регуляторами норм поведінки, оскільки пов'язані з такими психодинамічними категоріями як почуття самоцінності особистості. Отже, здатність до реалізації свого потенціалу, стійкість в стресових ситуаціях і задоволеність життям та психологічне благополуччя забезпечується розвинутістю саме первинних актуальних здібностей, пов'язаних з переживанням самототожності, самоідентичності, віри в свої можливості та довіри до інших.

Описані кореляційні зв'язки, на наш погляд, дуже логічні і виявляють психологічні ресурси особистості, розвиток яких сприятиме задоволеності життям в усіх його сферах.

Висновки.

1. Психологічне благополуччя особистості має складну та багатогранну особистісну детермінацію, важливе значення в якій належить чинникам особистісної автономії, самовираженню, реалізації своєї природи, розкриттю свого творчого потенціалу, цілеспрямованості, позитивним взаєминам з оточуючими та самоефективності.

2. Як інтегральне особистісне утворення психологічне благополуччя функціонує в динаміці і тому є *мотиваційним параметром* особистості, ступінь вираженості якого залежить від реалістичності, структурованості, цілісності (узгодженості минулого, теперішнього і майбутнього) системи ставлень особистості та її життєвої перспективи, що включає цілі, плани, цінності і прагнення.

3. Психологічне благополуччя особистості пов'язане із її ціннісно-смысловими орієнтаціями та життєстійкістю, тому високий рівень психологічного благополуччя можна вважати психологічною основою безпеки особистості, що виконує саморегулятивну функцію збереження її цілісності і стабільності як психологічної системи.

4. У прогностичній моделі показника психологічного благополуччя предикаторами, що мають найбільший вплив на нього, є автономія, особистісне зростання та когерентність.

5. Сприяння психологічному благополуччю особистості полягає в актуалізації її внутрішніх ресурсів, що криються в осмисленні резервів повноцінної реалізації в теперішньому та можливості розвитку своїх самодетермінаційних здібностей в майбутньому.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці ефективних психологічних технологій розвитку особистісних ресурсів психологічного благополуччя, якості життя, задоволеності життям та самодетермінації особистості.

Література

1. Дергачева, О. Е. (2002). *Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана*. Современная психология мотивации. Смысл.
2. Крюкова, Т. Л. & Куфтяк, Е. В. (2007). Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). *Журнал практического психолога*, 3, 93-112.
3. Леонтьев, Д.А. (2000). Тест смысловых ориентации (СЖО). 2-е изд. Смысл.
4. Леонтьев, Д.А. & Рассказова, Е.И. (2006). *Тест жизнестойкости*. Смысл.
5. Селигман, М. (2012). *Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия*. Манн, Иванов и Фербер.
6. Сердюк, Л.З. (2018). *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712878/>
7. Столин, В. В. & Пантеев, С. Р. (1988). Опросник самоотношения. *Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы*, 123–130. Издательство Московского университета.
8. Чиксентміхай, М. (2017). *Потік. Психологія оптимального досвіду*. КСД.
9. Швеленкова, Т.Д. & Фесенко, Т.П. (2005). Психологическое благополучие личности. *Психологическая диагностика*, 3, 95-121.
10. Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence Scale. *Social Science and Medicine*, 36, 725-733.
11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. *Handbook of self-determination research*. (pp. 431-441). Rochester, New York.
12. Dieffenbach, K. D., & Statler, T. A. (2012). More Similar than Different: The Psychological Environment of Paralympic. *Journal of Sport Psychology in Action*, 3, 109-118.
13. Gabanska, J. (1995). Autonomy of the individual in the developmental and axiological perspective. *The polish quarterly of developmental psychology*, 1, 1-4.
14. Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155. doi.org/10.1023/a:1006824100041
15. Maddi, S., & Khoshaba, D. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265-274.
16. Messias, E., Peseschkian, H., & Cagande, C. (editors) (2020). *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology- Clinical Applications*. Springer International Publishing, Cham.
17. Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (Eds) (2014). The concept of flow. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 239-263.
18. Peseschkian, N., & Deidenbach, H. (1988). *Wiesbadener Inventar zur Positiven Psychotherapie und Familientherapie WIPPF*. Berlin, New York: SpringerVerlag.
19. Remmers, A. (1996). WIPPF 2.0 int. Transcultural Adaptation of the Psychotherapeutic Questionnaire WIPPF for the International Use. Theoretical and Practical Aspects. WIPPF 2.0 int. *Journal Positum*, Varna, Feb., 13-28.
20. Ryff, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727. doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719
21. Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American psychologist*, 55(1), 5-14.
22. Serdiuk L., Otenko S. (2021). The ukrainian-language adaptation for the Wiesbaden inventory for positive psychotherapy and family therapy (WIPPF). *The global psychotherapist*, 1(1), 11-14.

23. Serdiuk, L., Danyliuk, I., & Chaika, G. (2018). Personal autonomy as a key factor of human self-determination. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach*, 8(1), 85-93. DOI: 10.21277/sw.v1i8.357.

References

1. Dergacheva, O. E. (2002). *Avtonomia i samodeterminatsia v psikhologii motivatsii: teoria E [Autonomy and self-determination in the psychology of motivation: theory E]. Desi i R. Raiana. Sovremennaya psikhologia motivatsii. Smysl. [in Russian]*
2. Kryukova, T. L., & Kuftyak, E. V. (2007). Oprosnik sposobov sovladania (adaptatsia metodiki WCQ) [Coping methods Questionnaire (adaptation of the WCQ)]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 3, 93-112. [in Ukrainian]
3. Leontev, D.A. (2000). Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZHO) [Life-Meaningful Orientation Test (LMO)]. 2e izd. Smysl. [in Russian]
4. Leontev, D.A. & Rasskazova, E.I. (2006). *Test zhiznesteiskosti [Hardiness test]. Smysl. [in Russian]*
5. Seligman, M. (2012). *Put k protsvetaniyu. Novoe ponimanie schastya i blagopoluchia [The path to prosperity. A new understanding of happiness and wellbeing]. Mann, Ivanov i Ferber. [in Russian]*
6. Serdyuk, L. Z. (2018). *Psikhologichni tekhnologii samodeterminatsii rozvytku osobystosti: monografia [Psychological technologies of personal self-determination]. Instytut psikhologii imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrainy. http://lib.iitta.gov.ua/712878/ [in Ukrainian]*
7. Stolin, V. V., & Pantileev, S. R. (1988). Oprosnik samoootnosheniya [Self-Attitude Questionnaire]. *Praktikum po psikhodiagnostike: psikhodiagnosticheskie materialy*, 123-130. Izdatelstvo Moskovskogo universiteta. [in Russian]
8. Chytsentmigai, M. (2017). *Potik. Psikhologia optyalnogo dosvidu [The flow. Psychology of optimal experience]. KSD. [in Ukrainian]*
9. Shevelenkova, T. D., & Fesenko, T. P. (2005). Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the individual]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 3, 95-121. [in Russian]
10. Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence Scale. *Social Science and Medicine*, 36, 725-733.
11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. *Handbook of self-determination research*. (pp. 431-441). Rochester, New York.
12. Dieffenbach, K. D., & Statler, T. A. (2012). More Similar than Different: The Psychological Environment of Paralympic. *Journal of Sport Psychology in Action*, 3, 109-118.
13. Gabanska, J. (1995). Autonomy of the individual in the developmental and axiological perspective. *The polish quarterly of developmental psychology*, 1, 1-4.
14. Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155. <https://doi.org/10.1023/a:1006824100041>
15. Maddi, S., & Khoshaba, D. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265-274.
16. Messias, E., Peseschkian, H., & Cagande, C. (editors) (2020). *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology- Clinical Applications*. Springer International Publishing, Cham.
17. Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (Eds) (2014). The concept of flow. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 239-263.
18. Peseschkian, N., & Deidenbach, H. (1988). *Wiesbadener Inventar zur Positiven Psychotherapie und Familientherapie WIPPF*. Springer Verlag.
19. Remmers, A. (1996). WIPPF 2.0 int. Transcultural Adaptation of the Psychotherapeutic Questionnaire WIPPF for the International Use. Theoretical and Practical Aspects. WIPPF 2.0 int. *Journal Positum, Varna, Feb.*, 13-28.
20. Ryff, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
21. Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American psychologist*, 55(1), 5-14.
22. Serdiuk, L., & Otenko, S. (2021). The Ukrainian-language adaptation for the Wiesbaden Inventory for Positive Psychotherapy and Family therapy (WIPPF). *The global psychotherapist*, 1(1), 11-14.
23. Serdiuk, L., Danyliuk, I., & Chaika, G. (2018). Personal autonomy as a key factor of human self-determination. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach*, 8(1), 85-93. <https://doi.org/10.21277/sw.v1i8.357>.

Відомості про автора

Людмила Сердюк, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії психології особистості імені П.Р.Чамати Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

Liudmyla Serdiuk, Dr., Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Personality, Kostyuk Institute of Psychology, NAES of Ukraine.

E-mail: Lzserdyuk15@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8301-4034>

Отримано 5 квітня 2021 р.
Рецензовано 5 травня 2021 р.
Прийнято 21 травня 2021 р.

**Оксана Щотка
Ярослава Андреева**

МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ГУМОРУ ПЕРСОНАЛОМ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДЛЯ ОПАНУВАННЯ РОБОЧИМ СТРЕСОМ

Щотка Оксана, Андреева Ярослава. Можливості та обмеження використання гумору персоналом освітніх організацій для опанування робочим стресом.

Вступ. Гумор як елемент організаційної системи є порівняно мало вивченим у психології. Водночас саме гумор є одним з важливим організаційних ресурсів, уміле використання якого може стати у пригоді менеджменту організацій у стресоподоланні та забезпеченні психологічного благополуччя персоналу.

Мета дослідження: з'ясувати продуктивність стилей гумору персоналу освітніх організацій, а також розкрити умови оптимізації менеджменту гумору в організаціях освіти.

Методи дослідження. Авторська анкета «Стреси в діяльності та спілкуванні освітянина», психодіагностичні опитувальники: «Методика рівня та типу почуття гумору» (І.С. Домбровська), «Самооцінка стійкості до стресу», «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (Є. Хайм), «Тест життєстійкості» (Мадді), контент-аналіз візуального гумористичного контенту освітянських сайтів та груп у соціальній мережі Facebook. Для статистичної обробки даних було застосовано кореляційний аналіз методом Спірмена.

Результати дослідження. Встановлено помірний взаємозв'язок між стилем створення гумору, спрямованого на інших, та копінг, спрямованим на вирішення завдань. Це дозволяє визначати стиль гумору зі спрямованістю на інших як продуктивний. Гумор, спрямований на себе, з відтінком самознецінення, та здатність пасивно сприймати гумор виявились не пов'язаними із можливістю опанування стресом. З'ясовано, що для стресоподолання персонал застосовує переважно непродуктивні стилі гумору.

Висновки. Отримані дані дозволяють говорити про можливість підготовки менеджера до свідомого застосування гумористичних інтеракцій для редукції робочого стресу у персоналу з врахуванням відмінностей у продуктивності типів гумору.

Ключові слова: гумор, гумористична інтеракція, стилі гумору, спрямованість гумору, менеджмент гумору.

Schotka, Oksana, Andreeva, Yaroslava. Strengths and limitations of humor in educational organization staff's coping with work stress.

Introduction. Humor as an element of the organizational system is relatively little studied in psychology, although humor is an important organizational resource, the skillful use of which can be helpful for organization managers in coping with work stress and promoting staff's psychological well-being.

Aim: to find out the productivity of educational organization staff's humor styles and to determine the conditions for optimizing humor management in educational organizations.

Methods. The author's questionnaire «Stress in Educators' Work and Communication», assessment questionnaires: «Methods of Assessment of Levels and Types of Sense of Humor» (I.S. Dombrovska), «Self-assessment of Stress Resistance», «Coping Behavior in Stressful Situations» (E. Heim), «Test of Viability» (Muddy), content analysis of visual humorous content of educational sites and Facebook groups. Spearman's correlation analysis was used for statistical data processing.

Results. The author has found a moderate relationship between the educational organization staff's humor style and stress coping, which allows defining a humor style focused on others as productive. The educational organization staff's self-humor with a hint of self-deprecation and staff's ability to passively perceive humor, did not associate with staff's stress coping. It has been found that educational organization staff uses mostly unproductive humor styles to overcome stress.

Conclusion. The obtained findings offer a good possibility of training managers for conscious use of humorous interactions to reduce staff's work stress, given different effectiveness of different humor styles.

Key words: humor, humorous interaction, humor styles, humor orientation, humor management.

Щотка Оксана, Андреева Ярослава. Возможности и ограничения использования юмора персоналом образовательных организаций для совладания с рабочим стрессом.

Введение. Юмор как элемент организационной системы сравнительно мало изучен в психологии. Вместе с тем именно юмор является одним из важных организационных ресурсов, умелое использование которого может помочь менеджменту организаций в управлении стрессами и обеспечении психологического благополучия персонала.

Цель исследования: выяснить производительность стилей юмора персонала образовательных организаций, а также раскрыть условия оптимизации менеджмента юмора в организациях образования.

Методи дослідження. Авторська анкета «Стрессы в деятельности и общении педагога», психодиагностические опросники: «Методика уровня и типа чувства юмора» (И.С. Домбровская), «Самооценка устойчивости к стрессу», «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Е. Хайм), «Тест жизнестойкости» (Мадди), контент-анализ визуального юмористического контента образовательных сайтов и групп в социальной сети Facebook. Для статистической обработки данных был использован корреляционный анализ методом Спирмена.

Результаты исследования. Установлена умеренная взаимосвязь между стилем создания юмора, направленного на других, и копингом, направленным на решение задач. Это позволяет определять стиль юмора с направленностью на других как продуктивный. Юмор, направленный на себя, с оттенком обесценивания, а также склонность пассивно воспринимать юмор оказались не связанными с возможностью совладания со стрессом. Выяснено, что для совладания со стрессом персонал применяет преимущественно непродуктивные стили юмора.

Выводы. Полученные данные позволяют говорить о возможности подготовки менеджера к сознательному применению юмористических интеракций для редукции рабочего стресса у персонала с учетом отличий в продуктивности типов юмора.

Ключевые понятия: юмор, юмористическая интеракция, стили юмора, направленность юмора, менеджмент юмора.

Вступ. Діяльність персоналу освітніх організацій традиційно відноситься до напружених, оскільки їй властива нестандартність та високий рівень відповідальності за колективно-розподілений результат. Останнім часом напруженості діловій взаємодії в закладах освіти додають нові виклики: введення освітніх інновацій, зовнішній аудит, внутрішньоорганізаційна та міжорганізаційна конкуренція, а також зміни умов навчання внаслідок пандемії COVID-19. Багатьма дослідженнями доведено, що хронічний стрес на робочому місці негативно позначається на психологічному благополуччі працівників освіти, знижує продуктивність ділової взаємодії та ефективність праці освітян (Максименко, Карамушка, Зайчикова, 2004). Звідси актуальним є пошук ефективних засобів редукції стресу в діловій взаємодії, зокрема шляхом дослідження ресурсів організаційного гумору.

Кожному з досвіду відомо, що застосування гумору у серйозних ділових відносинах здатне додати їм легкості, допомагає встановити контакт з партнерами, забезпечує психологічну безпеку при обговоренні емоційно складних ділових проблем, сприяє гармонізації ділових відносин. Водночас гумор, використаний недоречно, здатен загострити конфлікт, додати напруження діловим відносинам, оскільки може містити приховане знецінення та виявляти домінування над партнером. Тому важливо персоналу та керівникам добре усвідомлювати наслідки застосування тих або інших юмористичних інтервенцій в процесі ділової взаємодії. Отже, існує необхідність вивчення питання можливостей та обмежень використання гумору персоналом освітніх організацій з метою свідомого управління робочим стресом в освітніх організаціях.

Гумором називають будь-який елемент вербальної та невербальної комунікації, який створює позитивний емоційний та пізнавальний відгук у учасників взаємодії. У такому разі **гумористична інтеракція** включає ініціатора гумору та його реципієнта і передбачає, що одна сторона обміну гумором може віднайти щось смішне, а інша – ні (Crawford, 1994).

Аналіз наукової літератури показує, що наразі існують три ключові теоретичні перспективи, які пояснюють те, чому люди сміються, переживають та продукують гумор: когнітивно-перцептивна, соціально-поведінкова та психоаналітична (Plester, 2009).

Когнітивно-перцептивний підхід пояснює гумор, сміх когнітивною невідповідністю, неочікуваністю події (Attardo, 1997). Власне з'ясування цієї невідповідності дозволяє нам зрозуміти жарт.

Соціально-поведінковий підхід до пояснення природи гумору ще називають теорією зверхності/приниження (Gruner, 1997). Згідно з цією теоретичною позицією, люди сміються, коли мають суттєві переваги над людиною, яка стає об'єктом сміху. Звідси висміювання меншин, людей, що відрізняються від більшості, сміх над чужою невдачею або нещастям. Гумор представляється як форма агресії, форма суперництва та самоствердження. Як захисний механізм, гумор дозволяє захистити себе від хворобливих емоцій в несприятливих обставинах, довести свою перевагу. Гумор допомагає ствердитися перед людьми і ситуаціями, що загрожують благополуччю. Однак саме таке агресивне опанування, з одного боку, поліпшує самопочуття, а з іншого – може негативно вплинути на відносини із значущими людьми, аж до їх зруйнування.

Психоаналітична група теорій розглядають гумор як засіб зменшення або звільнення від напруги (Weick & Westley, 1996). Фройд (1928) вважає, що сміх – це розрядка для емоцій, зокрема агресії чи сексуальних почуттів. Гумор забезпечує безпечний спосіб зняття напруги, таким чином запобігає антисуспільній поведінці та сприяє соціальній гармонії. Мотив жартів – це отримання людиною задоволення. Задоволення люди отримують не тільки від того, що діляться своїми кумедними думками, але і від того, що сприймають жарти. Люди мають повсякчас контролювати свої дії відповідно до соціальних норм, однак жарти «звільняють» несвідоме від контролю і дають свободу та насолоду.

Таким чином гумор на робочому місці може послабити контроль звичних норм та тиск соціальних структур, є механізмом опанування напругою та стресом.

Важливим для нашого дослідження є закладене у психоаналізі розрізнення індивідуальних відмінностей в схильності до виробництва або сприйняття гумору, що експліковане надалі Меткалфом і Феліблом в розрізненні «гумороптики» і «гуморобіки» (Меткалф, Фелібл, 1997) та розвивається Т.В. Івановою в дослідженнях дотепності (Іванова, 2006). Розрізнення індивідуальних відмінностей в схильності особистості звертати гумор на себе або на інших є не настільки явним у психології, хоча існують процедури оцінки таких відмінностей (Домбровська, 2014). Зазвичай, умоглядно констатується, що «вищою формою гумору є гумор, звернений суб'єктом на самого себе», однак не враховується, що спрямованість гумору на себе може мати в основі різний мотив та різну емоційну модальність.

Значний внесок до аналізу ефективності гумору у взаємодії було зроблено Р. Мартіном (2003). Психолог на основі теоретико-емпіричного аналізу дійшов висновку, що зміст і характер прояву гумору визначаються мотивами і цілями учасників гумористичної інтеракції. Саме цілі створеного або сприйнятого гумористичного змісту покладені в основу розробленої ним багатовимірної моделі гумору. Психолог виділив чотири стилі гумору: самопідримувальний, афіліативний, агресивний, самозневажливий, а також створив інструментарій для їх діагностики. Започатковані ним дослідження ефективності різних стилів гумору спираються на розуміння того, що адаптивні стилі гумору сприяють психологічному та фізичному благополуччю, а неадаптивні призводять до погіршення самопочуття. Р. Мартіном доведено, що афіліативний та самопідримувальний гумор виконують функцію зрілого захисного механізму і властиві здоровим особистостям. Перший стиль, афіліативний, передбачає підтримку не тільки себе як оточення, тому сприяє груповій згуртованості. Виражається він у схильності розповідати кумедні історії, жарти і доброзичливо жартувати, щоб розважити інших. Самопідримувальний гумор виконує захисну функцію і формує позитивний погляд на життя. Людина, у якої переважає самопідримувальний стиль гумору, може мати такі привабливі риси як: привітність, оптимізм, здатність підтримувати себе навіть в стані стресу.

Агресивний і самозневажливий стилі гумору оцінюються Р. Мартіном як неадаптивні, оскільки їм притаманне використання почуття гумору як способу ілюзорного вирішення проблеми або ухилення від її рішення. Агресивний стиль гумору виявляється в схильності використовувати гумор для критичної оцінки інших або ж маніпулювання ними. Він виявляється через сарказм, глузування, висміювання, при використанні потенційно образливих форм гумору (до прикладу, ксенофобських чи сексиських жартів). Самозневажливий гумор передбачає використання ініціатором гумору знецінюючих себе самого жартів. Отже, кумедні висловлювання, які розважають оточуючих, водночас підривають репутацію ініціатора гумору.

Гумор, як елемент організаційної системи та ділової взаємодії, є порівняно мало вивченим у вітчизняній психології, але дещо активніше вивчається у зарубіжній психології. У психології було досліджено гумористичні інтеракції в контексті окремих професійних діяльностей: психолога-практика (Василевська, Дворніченко, 2018), медичного працівника (Golger, 2018; Lee, 2020), менеджера (Romero, Cruthirds 2006).

Організаційний гумор – це елемент ділової взаємодії в організаціях, з яким пов'язується позитивний емоційний та пізнавальний відгук у частини або усіх учасників. Під **менеджментом гумору** ми будемо розуміти свідоме використання керівником адекватних типів гумору в процесі управління організаційними процесами, які відповідають меті ділової взаємодії та допомагають конструктивно вирішити проблему.

Попередніми дослідженнями показано, що гумор здатен відігравати багатофункціональну роль в організаціях (Romero, Cruthirds, 2006). Так, в дослідженнях психології гумору, пов'язаних з управлінням організаціями, можемо виокремити декілька сфер вивчення його продуктивності: групова згуртованість, взаємодія, стрес, творчість, організаційна культура, лідерство.

У полі нашого дослідження є лише одна з перерахованих функцій організаційного гумору – це зниження робочого стресу та сприяння психологічному благополуччю персоналу. У науковій літературі наводяться переконливі докази того, що гумор є чинником, що зменшує дисфункціональний робочий стрес. Зокрема, результати емпіричних досліджень показують, що жарт у стресовій ситуації розвиває почуття контролю над ситуацією, забезпечує зниження тривоги та дистанціювання від загрози (Henman, 2001).

Існує низка досліджень, спрямованих на оцінку ефективності застосування чотирьох стилів гумору, виділених Р. Мартіном, в процесі ділової взаємодії. Отже, емпірично доведено продуктивний характер двох стилів гумору при опануванні стресом, а саме: афіліативного та самопідримувального. Афіліативний гумор може застосовуватися у групі, щоб ослабити напругу внаслідок стресу, він створює колективну атмосферу «ми разом», сприяє тому, щоб чинники, які викликають стрес, стали помітними

та управлялися усіма членами колективу. Самопідтримувальний гумор, за даними цих же досліджень, може бути корисним для зниження стресу, оскільки особистість стимулює свою самооцінку та реагує оптимістичними емоціями (Martin et al., 1993). Ще один напрям аналізу – це вивчення свідомого та несвідомого використання гумору у діловій взаємодії. На матеріалі діяльності психолога-практика показано, що свідоме застосування певного типу гумору підвищує результативність стресоподолання у діловій взаємодії, оскільки працівник здійснює вибір з врахуванням цілей, особливостей партнера та контексту взаємодії (Василевська О.І., Дворніченко Л.Л., 2018).

У результаті проведеного теоретичного аналізу з'ясовано, що наразі відсутні дослідження менеджменту гумору в організаціях освіти, зокрема в аспекті управління організаційними стресами та психологічним благополуччям персоналу. Не з'ясовано те, наскільки ефективними є практики застосування гумору для редукції стресу персоналом освітніх організацій, не вивчалась ефективність менеджменту гумору в освітянських спільнотах. Водночас розуміння характеру взаємозв'язків між типом використовуваного гумору та ефективною стресопановуючою поведінкою дозволить керівнику освітньої організації свідомо підходити до вибору певного типу гумору для зниження робочої напруги у персоналу організації.

Мета дослідження. Метою нашого дослідження було з'ясування ефективних стратегій використання гумору персоналом освітніх організацій та визначення конструктивних підходів до менеджменту гумору в організаціях освіти. Були поставлені такі дослідницькі питання: Як персонал освітніх організацій оцінює ефективність гумору як засобу подолання робочого стресу? Які типи гумору використовує персонал освітніх організацій для опанування робочим стресом? Які типи гумору є ефективними для опанування стресом? Наскільки ефективним є менеджмент гумору у віртуальних спільнотах освітян?

Завдання дослідження. Дослідження було спрямоване на вирішення таких завдань:

- 1) Здійснити теоретичний аналіз результатів досліджень використання гумору для редукції стресового напруження в організаціях;
- 2) Емпірично дослідити взаємозв'язки між типами гумору та стратегіями опанування стресом;
- 3) Проаналізувати умови ефективного управління організаційним гумором в аспекті стресоподолання та забезпечення психологічного благополуччя персоналу.

Методи та організація дослідження. В емпіричному дослідженні було застосовано такі методи дослідження: анкета «Стреси в діяльності та спілкуванні освітянина», психодіагностичні опитувальники: «Методика рівня та типу почуття гумору» (Домбровська І.С.), «Самооцінка стійкості до стресу», «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (Є. Хайм), «Тест життєстійкості» (Мадді). Окрім того було застосовано контент-аналіз візуального контенту освітянських сайтів та груп у соціальній мережі Facebook. Для статистичної обробки даних було застосовано кореляційний аналіз методом Пірсона.

Емпіричне дослідження було організовано в декілька етапів. На першому, пілотному етапі, було проведено анкетування персоналу освітніх організацій з метою встановлення сфер стресового напруження персоналу освітніх організацій та типових засобів опанування стресом; на другому – здійснено оцінку персональних показників гумору та стресоподолання; на третьому – визначено ступінь їх пов'язаності. На заключному етапі вивчено гумористичний контент освітянських віртуальних спільнот та проаналізовано ефективність менеджменту гумору в аспекті стресоподолання.

Вибірка дослідження. Дослідження було проведене впродовж 2019-2020 років. Загалом дослідженням було охоплено 167 освітян (вчителі, шкільні психологи, соціальні педагоги, адміністрація навчальних закладів), які представляють освітні організації різних регіонів України. Специфічні умови, які могли вплинути на результат: дослідження проводилось дистанційно з застосуванням гугл-форми.

Результати дослідження та їх обговорення. *Результати пілотного дослідження сфер стресової напруги та методів опанування нею в організаціях освіти.* На пілотному етапі дослідження шляхом анкетування було з'ясовано, що найбільш стресомісткими сферами ділового спілкування в освітніх організаціях є системи взаємодії персоналу освітньої організації з адміністрацією навчальних закладів та з батьками учнів. Ситуації діяльності, які породжують найбільше напруження у персоналу освітніх організацій, – це ситуації, пов'язані із зовнішнім оцінюванням їх діяльності, а також зміна формату навчання з очного на дистанційне внаслідок пандемії.

Опитування персоналу різних освітніх організацій показало, що переважна більшість освітян віддають перевагу таким способам опанування стресом та напругою як: прогулянки, творча діяльність, спілкування з друзями, а також часто застосовують релаксаційні практики. Гумор вважає дієвою практикою опанування стресом лише 8% опитаних освітян (див. рис.1.). Більшість опитаних вважає, що гарне почуття гумору не захистить їх від стресів та проблем на роботі. Можемо припустити, що недооцінка ресурсів гумору для редукції стресового напруження пов'язана з тим, що персонал освітніх організацій застосовує невідповідні для стресоподолання типи гумору

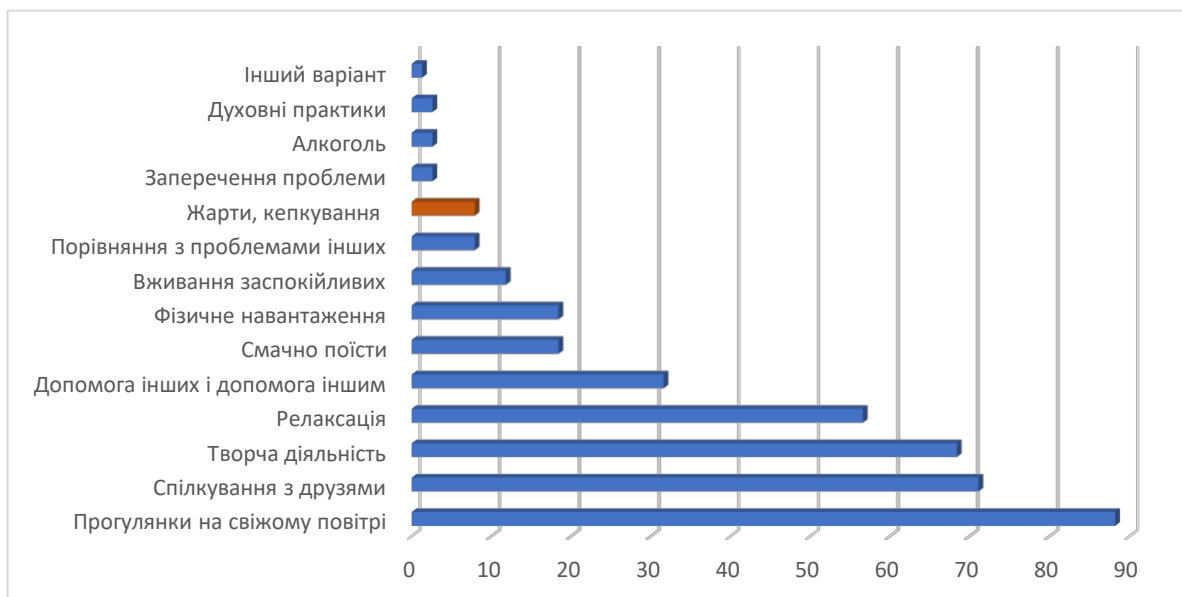


Рис. 1. Оцінка персоналом дієвості різних практик опанування стресом (у % від кількості опитаних)

Дослідження персональних показників рівня, типів гумору та копінг-стратегій персоналу освітніх організацій. У результаті застосування комплексу психодіагностичних методик було отримано дані щодо рівня та домінуючих типів гумору (тип спрямованості гумору, здатність створювати чи сприймати гумор) у персоналу освітніх організацій, які відображені на *рис. 1*.

Було встановлено, що загалом освітян вирізняє добре почуття гумору, оскільки дві третини досліджених мають середній рівень розвитку почуття гумору (69%) і ще 15,5% високий. Незначна кількість опитаних освітян (15,5%) не здатні легко створювати гумор або розуміти кумедне (*рис. 2*).

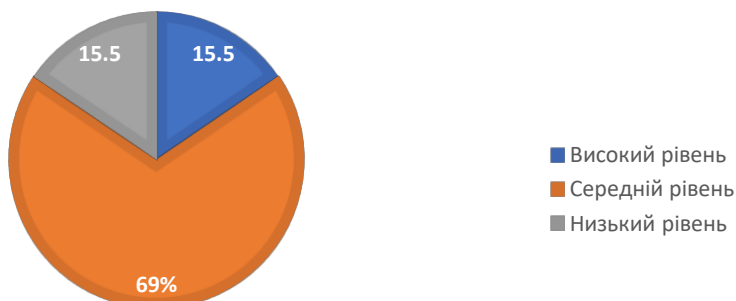


Рис. 2. Рівень розвитку почуття гумору у персоналу освітніх організацій (у % від кількості опитаних)

Аналіз застосовуваних персоналом освітніх організацій типів гумору показав наявність чітких тенденцій. З'ясовано, що переважна більшість опитаних не здатна ініціювати гумор у взаємодії, є лише його пасивним споживачем. Так, за даними діагностики, у 69% досліджуваних домінує здатність сприймати гумор і тільки у 24% є виражена здатність до його створення. За спрямованістю гумору виявлено, що переважній більшості досліджуваних властива виражена здатність створювати гумор, який спрямований на себе – 78%, і лише 7% характеризується вираженою здатністю створювати гумор, спрямований на інших. Результати діагностики гумору представлені на *рис. 2*.

Діагностика стресостійкості у персоналу освітніх організацій дозволила встановити, що досліджувані освітяни мають гарний особистісний потенціал опору стресу. У жодного досліджуваного не виявлено низької стресостійкості, середній рівень має 60%, високий 40% опитаних. Аналіз використовуваних стратегій опанування стресом показав, що більшість опитаного персоналу освітніх організацій (75,6%) використовує продуктивну копінг-стратегією, орієнтовану на вирішення завдань. Це дозволяє персоналу, незважаючи на постійну напругу в діяльності, цілком успішно реагувати на відповідальні завдання та зміни в діяльності. Однак, як видно з даних анкетування, робочий стрес у дослідженого персоналу навчальних закладів пов'язаний з неготовністю до певного типу ситуацій та

певного типу взаємодії: спілкування з адміністрацією, батьками учнів, діяльність в ситуаціях зовнішнього оцінювання та організація дистанційного навчання. Саме у цих системах взаємодії та ситуаціях діяльності свідомо використаний гумор міг би сприяти редукції емоційної напруги та стресу.

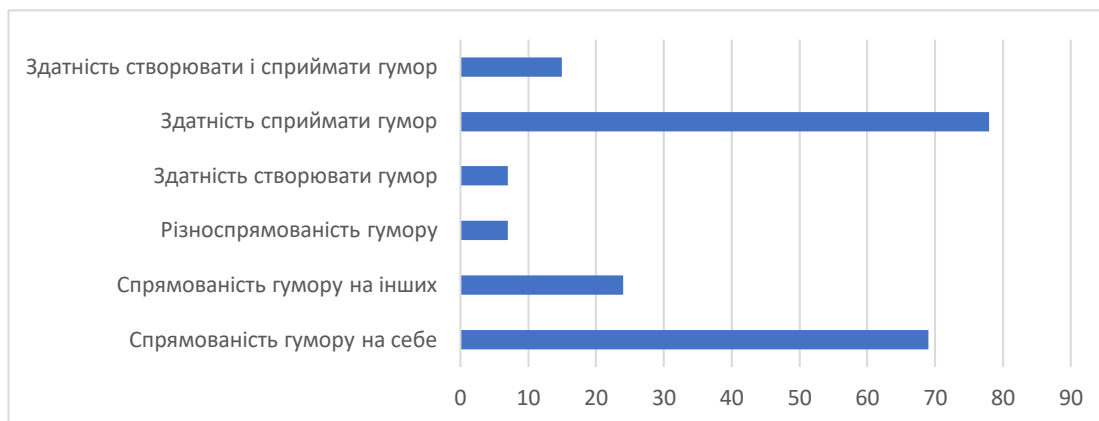


Рис. 3. Домінуючий тип гумору у персоналі освітніх організацій

Встановлення взаємозв'язку між показниками гумору та стресопановуючої поведінки персоналу освітніх організацій. Кореляційний аналіз взаємозв'язків між рівнем, типами гумору та стресопановуючою поведінкою відображений у *табл. 1*. Отримані дані показують, що почуття гумору та стресопановуюча поведінка особистості є взаємопов'язаними лише на рівні тенденції, оскільки максимальна тіснота взаємозв'язків зафіксована між рядами змінних на рівні 0,33. Прямий взаємозв'язок на рівні тенденції виявлено між стресостійкістю особистості та сямованістю гумору на інших (0,3), а також між копінгом, орієнтованим на вирішення завдань, та показниками здатності до виробництва гумору (0,33). Отже, продуктивною гумористичною стратегією щодо подолання робочого стресу можна вважати використання гумору, сямованого на інших. Гумор, сямований на інших, на проблемну ситуацію, сприяє її когнітивній переоцінці, допомагає переструктуруванню, пошуку варіантів виходу та емоційному дистанціюванню від проблеми. Водночас використання гумору, сямованого на себе, за нашими даними, не сприяє зниженню напруги у персоналі. Також мало ефективним способом редукції робочого стресу, як видно з *табл. 1*, є просте сприйняття жартів без активного їх продукування в процесі спілкування з партнером.

Таблиця 1

Результати обрахунку кореляційних зв'язків між показниками гумору та показниками стресопановуючої поведінки персоналу освітніх організацій

	Здатність до сприйняття гумору	Здатність до виробництва гумору	Сямованість гумору на себе	Сямованість гумору на інших	Загальний показник здатності до гумору
Стресостійкість	-0,007	-0,005	-0,04	0,3*	0,05
Копінг, орієнтований на вирішення завдань	0,02	0,33*	0,2	-0,08	0,15
Копінг, орієнтований на емоції	-0,2	-0,03	0,0002	0,058	-0,04
Копінг орієнтований на уникання	0,04	0,18	0,06	-0,08	0,069
Життестійкість	0,05	-0,02	0,11	-0,02	-0,03

Аналіз гумористичного контенту освітянських віртуальних спільнот. Контент-аналіз візуального гумористичного контенту віртуальних освітянських спільнот таких як: «Вчитель вчителю», «Вчителі ХХІ століття», «Вчителі жартують», «Все для вчителя», «Освітторія» було проведено впродовж осені 2020 року, в період локдауну. Було з'ясовано, що гумористичний контент переважно утворений жартами щодо спілкування персоналу освітніх організацій з батьками учнів та самими учнями, зокрема в ситуаціях дистанційного навчання. Основна сямованість гумористичного контенту – це

спрямованість жартів на себе з ознаками самоприниження (контент містить жарти, які підривають статус працівника – зазвичай це втомлений, виснажений, демотивований вчитель). Зазначимо, що адміністратори освітянських віртуальних спільнот, які модерують розміщення постів, переважно не перешкоджають розміщенню візуальних жартів учасників цих груп. Позитивним моментом є те, що адміністратори віртуальних спільнот усвідомлюють цінність гумору для редукції стресу. Однак вони не здійснюють свідомого управління наповненням продуктивним гумористичним контентом.

Висновки. У результаті проведеного емпіричного дослідження ми дійшли таких висновків: конструктивною для редукції робочого стресу є здатність особистості до створення гумору, оскільки саме вона активізує усі наявні особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми. Стійкості особистості у стресових ситуаціях найбільше сприяє стиль гумору зі спрямованістю на інших, що забезпечує переоцінку ситуації або людини. Використання гумору, спрямованого на знецінення себе, лише знижує самооцінку персоналу освітніх організацій та зменшує ресурси опору стресу, а простий перегляд гумористичного матеріалу (фільмів, картинок, програм, анекдотів тощо) лише на певний час відволікає персонал від проблеми і не дає додаткових можливостей для її вирішення.

Наші результати та результати попередніх досліджень продуктивних стилей гумору (Martin et al., 1993) важко співвідносити, оскільки був використаний різний діагностичний інструментарій. Однак можна говорити про узгодженість в таких позиціях: стилі гумору мають різну продуктивність щодо стресоподолання; гумор, спрямований на себе, що не містить самопідтримки, має низьку продуктивність.

Результати емпіричного психологічного дослідження актуалізують завдання психологічної підтримки керівників в розумінні того, як використовувати гумор в організаціях для редукції стресової напруги на робочому місці. Завдання психологічної підготовки керівника до використання гумористичних інтеракцій – це не підготувати коміка, а навчання менеджера використовувати гумор як компонент організаційної культури та елемент ділової комунікації. Для ефективного використання гумору менеджеру потрібно розумітися на категоріях комічного, знати продуктивні стратегії гумору, моніторити стиль гумору персоналу, управляти власними проявами комічного, використовувати адекватні ситуації стилі гумору для пом'якшення стресу та згуртування персоналу.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень нам вбачаються у дослідженні гумору як багатофункціонального явища в структурі організації. Зокрема, дослідницький інтерес та практичний запит стосується комплексного вивчення організаційного гумору як засобу впливу на розвиток ділової комунікації, згуртованості персоналу, лідерства, креативності та психологічного благополуччя персоналу. Водночас в організаційному контексті важливим є вивчення можливостей та обмежень використання гумору в гендерній та міжетнічній взаємодії персоналу, оскільки саме ці системи взаємодії є чутливими до характеру гумору, його непродуктивне використання може бути засобом дискримінації та мобінгу.

Література

1. Максименко, С. Д., Карамушка, Л. М., Зайчикова, Т. В. (Ред). (2004). *Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти*. Київ: Міленіум.
2. Crawford, C. B. (1994). Theory and implications regarding the utilization of strategic humor by leaders. *The Journal of Leadership Studies*, 1(4), 53–68.
3. Plester, B. (2009). Healthy humour: Using humour to cope at work. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4:1, 89-102.
4. Attardo, S. (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 10(4), 395–420.
5. Gruner, C. R. (1997). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. Transaction Publishers.
6. Freud, S. (1928). Humor. *International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1-6.
7. Weick, K. E., & Westley, F. (1996). Organizational learning: Affirming an oxymoron. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 440–458). Sage Publications, Inc.
8. Иванова, Е. М., Ениколопов, С. Н. (2006). Психологические исследования чувства юмора. *Вопросы психологии*, 2006, 4, 122-133.
9. Меткалф, С., Фелибл, Р. (1997). *Юмор – путь к успеху*. СПб: Питер-пресс.
10. Домбровская, И. С. (2014) *Юмор в контексте развития*. Т/О «НЕФОРМАТ»Издательство Accent Graphics Communications, Montreal.
11. Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75.
12. Василювська, О. І., Дворніченко, Л. Л. (2018). Особливості використання гумору у консультативній взаємодії. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Випуск 5, 160-166.

13. Golger, E. (2018) Effects of Humor to Relieve Stress in Nurses. *Grace Peterson Nursing Research Colloquium*.
14. Lee, E. J. (2020). Humor in Health Care. *Journal of Ethics*, Volume 22, Number 7, 573-644.
15. Romero, E. J., Cruthirds K. W. (2006). The Use of Humor in the Workplace. *Academy of Management Perspectives*.
16. Henman, L. D. (2001). Humor as a coping mechanism: Lessons from POWs. *Humor*, 14(1), 55– 82.
17. Martin, R. A., Kupier, N. A., Olinger, L. J., & Dance, K. A. 1993. Humor, coping with stress, self-concept, and psychological well-being. *Humor*, 6(4), 89 –104.

References

1. Maksymenko, S. D., Karamushka, L. M., Zaichykova, T. V. (Eds). (2004). *Syndrom «profesiinogo vygorannya» ta profesiina karyera pratsivnykiv osvitykh organizatsii: genderni aspekty*. [Burnout Syndrome and Professional Careers of Educational Workers: Gender Aspects]. Kyiv: Milenium. [In Ukrainian]
2. Crawford, C. B. (1994). Theory and implications regarding the utilization of strategic humor by leaders. *The Journal of Leadership Studies*, 1(4), 53– 68.
3. Plester, B. (2009). Healthy humour: Using humour to cope at work. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4:1, 89-102.
4. Attardo, S. (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 10(4), 395–420
5. Gruner, C. R. (1997). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. Transaction Publishers.
6. Freud, S. (1928). Humor. *International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1-6
7. Weick, K. E., & Westley, F. (1996). Organizational learning: Affirming an oxymoron. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 440–458). Sage Publications, Inc.
8. Ivanova, E. M., Enikolopov, S. N. (2006). Psikhologicheskie issledovaniya chuvstva yumora. [Psychological research in the sense of humor]. *Voprosy psikhologii*, 2006, #4, 122-133. [In Russian]
9. Metcalf, S., Fyfe, R. (1997). *Yumor – put k uspekhу*. [Humor is the key to success]. Saint-Petersburg: Piter-press.
10. Dombrovskaya, I. S. (2014) *Yumor v kontekste razvitiya*. [Humor in the context of development]. T/O «NEFORMAT», Accent Graphics Communications, Montreal.
11. Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48 –75.
12. Vasylevska, O. I., Dvornichenko, L. L. (2018). Osoblyvosti vykorystannya gumoru u konsultatyvnyi vzayemodii. [Using humor in consultative interaction]. *Naukovyi visnyk Khersonskogo derzhavnogo universytetu*, 5, 160-166.
13. Golger, E. (2018) Effects of Humor to Relieve Stress in Nurses. *Grace Peterson Nursing Research Colloquium*.
14. Lee, E. J. (2020). Humor in Health Care. *Journal of Ethics*, Volume 22, Number 7, 573-644.
15. Romero, E. J., Cruthirds K. W. (2006). The Use of Humor in the Workplace. *Academy of Management Perspectives*.
16. Henman, L. D. (2001). Humor as a coping mechanism: Lessons from POWs. *Humor*, 14(1), 55– 82.
17. Martin, R. A., Kupier, N. A., Olinger, L. J., & Dance, K. A. 1993. Humor, coping with stress, self-concept, and psychological well-being. *Humor*, 6(4), 89 –104.

Відомості про авторів

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Oksana Shchotka, PhD, Associate Professor of the Department of Psychology, Head of the Department of Psychology, Mykola Gogol State University of Nizhyn (Ukraine)

E-mail: pskaf2016@gmail.com

ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-0487-2925>

Андрєєва Ярослава Федорівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Yaroslava Andreeva, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Yuri Fedkovich National University of Chernivtsi, Chernivtsi, Ukraine

E-mail: yaroslava_an@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3954-2731>

Отримано 1 березня 2021 р.
Рецензовано 17 березня 2021 р.
Прийнято 17 березня 2021 р.

Наукове видання

**ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ
ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

Науковий журнал

№ 2-3 (23) / 2021

**За науковою редакцією
С.Д. Максименка та Л.М. Карамушки**

Літературний редактор О.В. Лавренко

Підп. до друку 1.10.2021. Формат 700х100/8. Ум. друк.арк. 6,75.
Наклад 100 прим. Замовлення №2/21.
Віддруковано в ТОВ "ГК "Все просто"
04073, м.Київ, вул. Скляренка, 9
