

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології**

Кафедра психології

Кириченко Дмитро Ігорович

Кваліфікаційна робота

**Рольова компетентність в структурі психологічної зрілості молоді:
гендерний аспект**

053 «Психологія»

«Екстремальна та кризова психологія»

Вказати назву освітньої програми

Подається на здобуття освітнього ступеня магістр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ Д. І. Кириченко

Науковий керівник (консультант) Гриджук Вікторія Дмитрівна,
кандидат психологічних наук, доцент

Київ - 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДІ	8
1.1. Поняття психологічної зрілості молоді та її структура	8
1.2. Теоретичні підходи та складові рольової компетентності	15
1.3. Гендерний аспект у розвитку рольової компетентності та психологічної зрілості молоді	21
Висновки до розділу 1	28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДІ	30
2.1. Організація та методи дослідження рольової компетентності та психологічної зрілості молоді.....	30
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих даних.....	39
Висновки до розділу 2	63
РОЗДІЛ 3. КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ: ВПЛИВ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНУ ЗРІЛІСТЬ МОЛОДІ З УРАХУВАННЯМ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ	66
3.1. Програма констатувального дослідження.....	66
3.2. Аналіз ефективності тренінгової програми.....	80
Висновки до розділу 3	90
ВИСНОВКИ	92
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	95
ДОДАТКИ	103

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасне суспільство характеризується соціокультурними змінами, переглядом традиційних ролей і зростанням вимог до самосвідомості та відповідальності особистості. Молоді люди стикаються з необхідністю виконувати різні соціальні ролі, що потребує не лише адаптивності, а й здатності до усвідомленої саморегуляції, самостійності та зрілості у прийнятті рішень. Формування рольової компетентності є важливою умовою ефективної взаємодії з оточенням, забезпечення цілісності та внутрішньої узгодженості особистості.

Проблема психологічної зрілості розглядається у працях І. Беха, Л. Сохань, Е. Еріксона, К. Роджерса, А. Маслоу, які підкреслюють її значення як інтегральної характеристики саморозвитку, саморегуляції та відповідальності людини. Питання взаємозв'язку психологічної зрілості з рольовою компетентністю залишається недостатньо вивченим, особливо серед молоді, що перебуває на етапі професійного й особистісного становлення.

Рольова компетентність, на думку О. Філоненко, Н. Чепелевої, В. Моляко, Дж. Міда, Е. Гоффмана та Т. Парсонса, є важливою умовою ефективного соціального функціонування та гармонійної взаємодії в міжособистісних відносинах. Проте питання її структури, механізмів розвитку та взаємозв'язку з психологічною зрілістю потребують подальшого теоретичного обґрунтування й емпіричного підтвердження.

Окрему увагу заслуговує гендерний аспект цієї проблеми. С. Бем, Т. Говорун, К. Хорні, С. Бем, Е. Іглі., І. Гофман, Р. Мертон відзначають, що гендерна ідентичність впливає на специфіку виконання соціальних ролей, стиль спілкування та особливості самосприйняття, що безпосередньо пов'язане з формуванням зрілої особистості. У сучасній психології все ще бракує цілісних досліджень, спрямованих на вивчення взаємозв'язку рольової

компетентності та психологічної зрілості з урахуванням гендерних відмінностей.

Отже, актуальним є дослідження рольової компетентності як складової психологічної зрілості молоді, а також її гендерних аспектів та закономірностей розвитку. Це зумовило вибір теми дослідження **«Рольова компетентність в структурі психологічної зрілості молоді: гендерний аспект»**.

Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні основи та провести емпіричне дослідження взаємозв'язку рольової компетентності та психологічної зрілості молоді з урахуванням гендерного аспекту.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз наукових підходів у контексті психологічної зрілості молоді та рольової компетентності;
2. Визначити складові рольової компетентності та її значення у структурі психологічної зрілості особистості;
3. Розкрити гендерний аспект прояву рольової компетентності та психологічної зрілості молодих людей;
4. Емпірично дослідити взаємозв'язок між рівнем рольової компетентності та показниками психологічної зрілості молоді;
5. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку рольової компетентності як чинника формування психологічної зрілості молоді.

Об'єкт дослідження – психологічна зрілість особистості.

Предмет дослідження – взаємозв'язок рольової компетентності та психологічної зрілості молоді з урахуванням гендерного аспекту.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження застосовувався комплекс методів.

1. Теоретичні методи включали аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію та порівняння наукових підходів до вивчення психологічної зрілості, рольової компетентності та гендерної ідентичності, що дозволило

розкрити сутність основних понять, визначити їх взаємозв'язок та побудувати теоретичну модель досліджуваного феномену.

2. Емпіричні методи передбачали застосування психодіагностичних методик для оцінки психологічної зрілості, рольової компетентності та гендерних показників молоді. Серед них використовувалися: Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома (в адаптації Ю. О. Альшиної, Л. Я. Гозмана, М. В. Загіка та М. В. Кроз) для визначення рівня психологічної зрілості та самоактуалізації; методика визначення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда) для оцінки саморегуляції та відповідальності; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Міросанова для діагностики рівня саморегуляції; статево-рольовий опитувальник С. Бем (BSRI) для визначення типу гендерної ролі; а також опитувальник КОС-2 для оцінки комунікативних та організаторських здібностей як показників соціальної ефективності особистості.

3. Математико-статистичні методи обробки даних включали визначення середніх значень, відсоткових співвідношень та розрахунок коефіцієнтів кореляції Пірсона для виявлення взаємозв'язку між показниками рольової компетентності та психологічної зрілості. Для порівняння середніх значень двох незалежних груп: дівчат і хлопців – застосовувався t-критерій Стьюдента, що дозволяло виявити гендерні особливості досліджуваних показників. Також був застосований t-критерій Вілкоксона для порівняння пов'язаних вибірок.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося серед студентів віком 18-23 років у Київському національному університеті імені Т. Шевченка. Загальна кількість учасників становила 58 осіб. Емпіричні методи та констатувальний експеримент реалізовувалися в навчальних та аудиторних умовах університету, що забезпечувало систематичне спостереження та збір достовірних даних про рольову компетентність і психологічну зрілість молоді з урахуванням гендерного аспекту.

Наукова новизна одержаних результатів:

уперше:

– проведено комплексне дослідження взаємозв'язку рольової компетентності та психологічної зрілості молоді з урахуванням гендерного аспекту та визначено закономірності їх розвитку;

удосконалено:

– методичний підхід до оцінки рольової компетентності як складової структури психологічної зрілості молодих людей, включаючи застосування психодіагностичних методик (САТ, методика визначення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Міросанова, BSRI, КОС-2, для комплексного виявлення показників розвитку);

дістали подальшого розвитку:

– теоретичні уявлення про психологічну зрілість молоді та рольову компетентність, зокрема їх взаємозв'язок і вплив гендерного аспекту на формування зрілої особистості, що дозволяє поглибити розуміння механізмів соціального та особистісного розвитку.

Апробація. тези дослідження опубліковані у збірнику наукової конференції. (Кириченко Д. І., Гридчук В. Д.) Рольова компетентність в структурі психологічної зрілості молоді: гендерний аспект. «КРОК» Конференції, Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку – 2025.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні способів розвитку рольової компетентності молоді та їх впливу на психологічну зрілість. Отримані результати можуть бути використані психологами, викладачами та наставниками для створення тренінгів, програм та вправ, спрямованих на підвищення саморегуляції, відповідальності та ефективної взаємодії студентів у групі. Матеріали дослідження можуть застосовуватися у практичній роботі з молоддю для розвитку соціальних, комунікативних та організаторських навичок, з урахуванням гендерного аспекту у навчанні та вихованні.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (81 найменування) та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 133 сторінки, основний обсяг – 87 сторінок. Робота містить 14 таблиць, 7 рисунків, 5 додатків (на 30 сторінках).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДІ

1.1. Поняття психологічної зрілості молоді та її структура

У межах сучасної психологічної науки поняття «зрілість» розглядають як сукупний стан високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, вольових, моральних та соціальних параметрів особистості. Процес формування зрілості людини відзначається певною послідовністю: спершу настає біологічне та фізіологічне дозрівання організму, далі розвивається психічна зрілість, що проявляється через функціонування сенсорних, мнемічних та інтелектуальних систем. В наступній фазі формується моральна та світоглядна зрілість, що свідчить про соціальну зрілість особистості. Цей етап ґрунтується на сформованих ідейних переконаннях, цілісному світогляді та включає в себе ефективне здійснення практичної діяльності, що показує здатність особистості до самовдосконалення та адаптації до соціального середовища [25, с. 309]. Український дослідник О. С. Штепа підкреслював, що особистісна зрілість є проявом внутрішнього потенціалу людини і є невід'ємним критерієм її особистісного зростання, розвитку та самовдосконалення [38, с. 64-66]

Натомість, у «Сучасному тлумачному психологічному словнику» В. Шпари поняття «зрілість» визначається як стан тривалого періоду розвитку людини (від юності до старості), що характеризується максимально розвиненими здібностями індивіда – фізичними, інтелектуальними та духовними. Серед головних характеристик даного феномену більшість дослідників виділяють високий рівень відповідальності, здатність до міжособистісної взаємодії та турботи про інших, ефективне використання власних знань і навичок, активну соціальну позицію, психологічну близькість до оточення та повноцінну самореалізацію [39, с. 227-229].

Психологічна зрілість є складною структурною системою, що охоплює низку ключових характеристик. Серед них головними є відповідальність у різних сферах діяльності, самостійність, емоційна зрілість, здатність до самореалізації, адекватне самоствердження та вміння цілепокладання. Дана структура відокремлює психологічну-зрілу особистість від психологічно-незрілої і визначає здатність індивіда до ефективної взаємодії з навколишнім середовищем. Проблематика зрілості особистості привертала увагу великої кількості зарубіжних і вітчизняних науковців. Серед них можна виокремити Г. Олпорта [41], О. С. Штепа [38], К. Роджерса [71], А. Маслоу [68], Е. Еріксона [55], З. Фрейда [58]., К. Юнга [63], А. Адлера [61], Л. Колбера [76], Дж. Марсія [14], Ж. Піаже [70], І. Д. Бех [3]. Їхні наукові пошуки зосереджувались на загальнотеоретичних аспектах формування та проявів особистісної зрілості, що дозволяє розглядати її як психологічний феномен.

Сучасна наука виокремлює декілька форм зрілості: професійну, громадянську, моральну, емоційну, інтелектуальну, біологічну, соціально-психологічну та особистісну. Розуміння зрілості особистості як системи, здатної безперервно змінюватися та будувати власний внутрішній світ, дозволяє глибше оцінити процеси саморозвитку і самореалізації індивіда. Особистісна зрілість не є прямим показником особистісного росту, але показує його потенціал [1, с. 12-13; 4, с. 123-125]. Так, низький рівень особистісної зрілості може сприяти розвитку індивіда за умови наявності зовнішньої підтримки та мотивації, тоді як високий рівень зрілості дозволяє особистості самостійно створювати умови для власного розвитку.

Структура психологічної зрілості розглядається як багатовимірна система. До її основних компонентів зазвичай відносять когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний, соціально-перцептивний та ролевий аспекти. Когнітивний компонент охоплює здатність до рефлексії, критичного мислення, усвідомлення власних потреб і дій. Емоційний компонент пов'язаний зі здатністю регулювати емоційні стани, стримувати імпульсивні реакції, показувати емоційну стабільність. Вольовий аспект проявляється у

відповідальності, самоконтролі, здатності долати труднощі й завершувати розпочате. Мотиваційний компонент показує сформованість цінностей, життєвих цілей та внутрішньої мотивації до саморозвитку. Соціально-перцептивний компонент охоплює вміння будувати стосунки, розуміти соціальні ситуації, прогнозувати наслідки власної поведінки [2, с. 26-27; 30, с. 95-96].

Психологічна зрілість є також проявом потенціалу особистості та формує життєстійкість, необхідну для збереження його ідентичності під впливом стресових та екзистенційних факторів. Феномен самодетермінації, що передбачає здатність особистості до самоорганізації та реалізації власного потенціалу, також відображає рівень її зрілості. Науковці, досліджуючи зрілість, намагались створити повну картину особистості, що дозволяє виокремити декілька способів її трактування: як етап розвитку, що відокремлює дитинство від старості, як реалізацію напрямків психічного розвитку, як досягнення найвищого рівня розвитку, як розвиток різних компонентів психічної організації (емоційної, інтелектуальної, моральної, соціальної та біологічної зрілості) та як розвиток здатності до досягнень [4, с., с. 247-251].

А. Маслоу критикував традиційну психологію за надмірну орієнтацію на «слабкі сторони» людини, вказуючи на недостатню увагу до її потенціалу. У своїх працях він розробляв концепцію самоактуалізованої особистості – індивіда, який максимально реалізує власні можливості, постійно вдосконалюється та прагне до нових досягнень. На нашу думку, саме ця концепція займає основне місце серед теоретичних основ, що пояснюють процес формування особистісної зрілості. Зріла особистість, відповідно до цього підходу, є актуалізованою, прагне до нових знань і може реалізовувати свій потенціал у практичній діяльності. Актуалізація та самореалізація неможливі без певного поєднання якостей, які ми умовно об'єднуємо під поняттям «особистісна зрілість» [68, с. 181].

Аналізуючи приклади зрілих особистостей, Маслоу виокремив ряд характерних рис, притаманних таким людям: ефективне й адекватне сприйняття реальності та комфортні взаємини з нею, прийняття себе, інших людей та природи, спонтанність у поведінці та концентрацію на актуальних проблемах, відстороненість і незалежність від впливу культури та оточення, здатність до постійного оновлення оцінок, широкий світогляд, розвиток соціальної чутливості, глибокі, але вибіркові соціальні взаємини, демократичність, моральну переконаність, невороже почуття гумору та креативність [68, с. 183-185].

Зрілу особистість характеризують такі якості, як ефективне сприйняття реальності, прийняття себе та інших, спонтанність, здатність до концентрації на проблемі, незалежність від соціального оточення, демократичність, моральна переконаність, креативність та глибокі соціальні взаємини. Г. Олпорт підкреслював важливість стабільності та цілісності особистості, виділяючи широкі межі «Я», здатність до теплих соціальних відносин, реалістичне сприйняття світу та самопізнання [41, с. 321-323].

Відповідальність є основоположним критерієм зрілої особистості, що проявляється через інтернальний локус контролю, тобто здатність брати на себе відповідальність за власне життя. Однак, надмірний розвиток цього типу відповідальності може провокувати неврози у ситуаціях, які об'єктивно не залежать від особистості. Терпимість, що проявляється як сенсуальна та диспозиційна, відображає готовність особистості адекватно реагувати на впливи середовища, формуючи глибоке розуміння навколишнього світу. Психоаналітичні підходи, зокрема погляди К. Юнга, наголошують на ролі мудрості, далекоглядності та інтровертованості у формуванні зрілої особистості [63, с. 457-460].

У цьому питанні еталоном для індивіда стає також сформована особистість, яка характеризується свідомим ставленням до подій навколо, вмінням розвивати міжособистісні стосунки та високим рівнем критичної оцінки і суджень. Тому психологічна зрілість є інструментом потенціалу

людини та важливим критерієм розвитку в різних сферах діяльності, що дозволяє вирішувати завдання і реалізовувати себе.

Розглядаючи різні підходи до трактування цього феномену, можна констатувати наявність багатьох теоретичних концепцій. Наприклад, К. Юнг вважав важливим етапом становлення зрілості особистості процес індивідуалізації, який пов'язаний із розвитком власного «Я» та Самості через духовне самовдосконалення. К. Роджерс підкреслював, що особистісна зрілість є невід'ємною складовою досягнення «гарного життя», а В. Франкл виділяв ключові умови розвитку зрілості, такі як самотрансцендентність, відповідальність і сенс життя [63, с. 310; 73, с. 227; 78, с. 314-316].

К. Ріфф зазначає, що особистісно зрілі люди, ймовірно, характеризуються високим рівнем психічного здоров'я, так як зрілість особистості є захисним чинником проти стресу. Вона сприяє більш ефективному подоланню труднощів, покращує адаптаційні можливості та допомагає усвідомлювати власні емоції. Для розвитку особистісної зрілості застосовуються різні підходи, включаючи формування особистісних навичок, самовдосконалення, психотерапевтичні методи та інші [52, с. 16-17].

На основі цього ми дійшли висновку, що дослідження процесу розвитку зрілості є доцільним у студентському віці, так як саме цей період характеризується активним формуванням готовності до особистісного та професійного самовизначення. В цьому віковому періоді освіта є провідним способом соціалізації та розвитку особистості, а ступінь особистісної зрілості впливає на ефективність взаємодії зі соціальною групою.

Дослідження становлення психологічної зрілості в юнацькому віці проводили такі вчені, як О. С. Штеп, М. Він відзначав, що юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку ключових компонентів психологічної зрілості. Саме тому сучасна освітня система, як закордонна, так і вітчизняна, приділяє увагу створенню умов для розвитку творчої, самостійної та відповідальної особистості, так як дані якості формують основу майбутньої зрілості [38, с. 64-66].

Особливе значення у розвитку особистісної зрілості набуває професійна зрілість, але існує ряд протиріч у цій сфері, наприклад, очікування суспільства щодо компетентного фахівця та відсутність чіткої концепції розвитку зрілості, трансформації освітньої системи та готовність учасників взаємодіяти у нових умовах, потенціал навчальних закладів та відсутність психологічної підтримки, а також відповідність вимог до поведінки особистості у складних ситуаціях рівню сформованих умінь фахівця [35].

Важливим аспектом розвитку зрілості є рефлексія, яка сприяє переосмисленню власного досвіду, творчості, саморозвитку та ефективності професійної діяльності. З точки зору вікової психології, стадія зрілості характеризується неоднорідністю, що ускладнює виділення провідної діяльності або сфери розвитку. На думку Б. Ананьєва та Ю. З. Гільбуха, зрілість не збігається з віком і залежить від індивідуального історичного часу особистості. Інші дослідники, такі як К. О. Абульханова, Т. М. Березіна та О. Г. Асмолова, підкреслюють важливість соціокультурного та історичного контексту для розуміння особистісної зрілості, бо поняття норми і патології змінюються у різних культурах і епохах [51, с. 1317-1319].

Термін «психологічна зрілість» набув також поширення не тільки в зарубіжній психологічній науці, але й став предметом досліджень багатьох українських вчених, серед яких Ю. З. Гільбух, О. А. Дмитрієва, І. С. Булах, С. П. Архапова, М. Р. Міронова, Т. М. Титаренко, О. С. Штеп, О. А. Лукасевич, С. Л. Братченко, О. В. Темрук та інші [32, с. 87-92].

Аналіз поглядів українських дослідників підтверджує тезу про множинність концепцій цього феномену. Різні підходи висвітлюють різні аспекти зрілості особистості, але жодна з концепцій не є повною та вичерпною. Важливим елементом у більшості підходів є взаємозв'язок особистісної зрілості з такими якостями, як відповідальність, активність та почуття свободи.

В українській психологічній науці існують розходження у визначенні самого поняття «психологічна зрілість», що є закономірним і для зарубіжної

науки, що пояснюється складністю даного феномену. Зрілість особистості трактована як цілісний стан високого розвитку моральних, фізіологічних, вольових, інтелектуальних та соціальних характеристик індивіда. Такий підхід пояснює відсутність єдиного визначення терміну, з яким би погодилися всі дослідники. Одні вчені розглядають окремі психологічні аспекти зрілості, інші – фізіологічні або соматичні показники, наприклад, Мірошник З. М. вивчав зрілість як глибинне психологічне новоутворення [20, с. 112-113].

Актуальність дослідження психологічної зрілості українських вчених зростає також через воєнний стан в якому перебуває країна. Кризові обставини та екстремальні умови життя впливають на розвиток особистості, формування її ціннісних орієнтацій та структурних характеристик, наприклад, на рівень особистісної зрілості. Середовище, з яким взаємодіє індивід, є джерелом досвіду, знань, моральних цінностей та традицій, що впливає на психіку людини та структуру її особистості.

Таким чином, різноманітність підходів щодо психологічної зрілості відображає багатоплановість досліджуваного феномену. Попри це, більшість науковців погоджуються, що вони доповнюють один одного, створюючи більш повну картину сутності зрілої особистості. Узагальнений теоретичний аналіз характеристик зрілої особистості показує ключові риси, такі як відповідальність, рефлексивність, саморозвиток, самоповагу та самоприйняття, автономію, життєздатність, самоуправління, цілісність та конгруентність, соціальні навички, толерантність та здатність до позитивних соціальних відносин. Об'єднання даних характеристик дозволяє створити уявлення про зрілу особистість як індивіда, що впевнено стоїть на ногах, має власні інтереси, прагне постійного самовдосконалення та розвитку, розуміє свої потреби й впевнено до них прагне, здатний самостійно приймати рішення та адаптуватися до умов сучасного соціального середовища.

1.2. Теоретичні підходи та складові рольової компетентності

Розвиток економіки, інформатизація та посилення інноваційності виробництва підвищують вимоги до рівня компетентності сучасної молоді, що, у свою чергу, зумовлює необхідність формування всебічно розвиненої рольової компетентності. Сьогодні компетентність розглядається не тільки як набір знань, умінь та навичок, а й як здатність ефективно діяти у певних соціальних та професійних ролях, показуючи адаптивність, саморегуляцію та відповідальність. У сучасному науковому середовищі питання розвитку рольової компетентності молоді є особливо актуальним, так як швидкі зміни у соціально-економічних, технологічних та освітніх процесах потребують від студентів не тільки теоретичних знань, а й вміння інтегрувати їх у практичну діяльність, приймати відповідальні рішення та ефективно взаємодіяти у команді.

Історично концепція компетентності виникла на стику педагогіки, психології та управління освітою, поступово розвиваючись від простого розуміння «знань і вмінь» до підходу, який враховує індивідуальні особливості та соціальні потреби. Згодом акцент змістився на внутрішні характеристики особистості, такі як критичне мислення, здатність до самостійного прийняття рішень, адаптивність у складних умовах та здатність до навчання протягом життя [79, с. 300-302]. Компетентність неможливо звести до окремих знань чи навичок, так як вона формується як інтегральна якість особистості, яка проявляється в поведінці, ставленнях та способі мислення.

Поведінковий підхід поняття рольової компетентності був розроблений Д. МакКлелландом, а згодом був розширений роботами Р. Бояціса. В даному підході рольові компетенції визначаються як конкретні здібності та характеристики особистості, розвиток яких забезпечує успішне виконання професійних завдань [43, с. 247-249]. До таких компетенцій відносяться здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, високий рівень комунікативних навичок, мотивація, адекватна та позитивна самооцінка, логічне мислення та вміння раціонально використовувати ресурси.

Згодом, ідеї Р. Бояціса були розвинені у наукових працях Л. і С. Спенсерів (L. Spencer і S. Spencer). Вони запропонували нове визначення терміну «компетенція», трактуючи його як «базову якість індивіда, що має причинний зв'язок з ефективним або оптимальним виконанням роботи чи дій в інших ситуаціях на основі певних критеріїв» [74, с. 9]. Вчені виділяють п'ять типів таких базових якостей:

- мотиви – те, про що людина постійно думає або чого прагне, що стимулює дії; мотиви спрямовують і визначають поведінку, обираючи певні дії або цілі та відводячи від інших;

- психофізіологічні характеристики – фізичні властивості та реакції людини на інформацію або конкретні ситуації;

- Я-концепція – установки, цінності та образ Я людини;

- знання та інформація – обсяг знань, яким володіє особа у певних сферах;

- навички – здатність виконувати конкретні фізичні та розумові завдання [74, с. 9-11].

Науковці зазначають, що тип або рівень рольової компетенції має практичне значення для планування людських ресурсів. Знання та навички здебільшого є більш явними та поверхневими характеристиками особистості, тоді як Я-концепція, особистісні властивості та мотиви, що лежать в основі компетенції, є прихованими, глибинними та знаходяться в самому центрі особистості [74, с. 11]. Цими вченими було створено «Словник компетенцій», де наведено поведінкові індикатори, виявлені у 286 моделях компетенцій. Було виокремлено близько 760 різних типів поведінки, з яких 360 індикаторів описували 21 компетенцію та охоплювали від 80 до 98% типів поведінкових проявів [74, с. 20].

Із психологічної перспективи поняття «рольова компетенція» є одним із головних для розуміння особистісного потенціалу людини в процесі професійної діяльності та її здатності до самостійного прийняття рішень. Рольова компетенція визначалася на основі особистісно-орієнтованого

підходу як загальна здатність фахівця залучити свої знання, навички та вміння для виконання професійних завдань. Рольова компетенція включає узагальнені способи виконання дій, що забезпечують здатність особистості діяти самостійно та відповідально в межах своєї професійної ролі. Рольова компетенція проявляється у конкретних ситуаціях та визначених обставинах, інтегруючи знання, вміння та досвід із соціально-професійною реальністю, що дозволяє особистості ефективно реагувати на виклики середовища [17, с. 79-84].

Сучасні науковці теж досліджують сутність рольових компетенцій у зарубіжних контекстах. Наприклад, Р. Бояціс, П. Грін, Д. МакКлелланд, Х. Шепер та Л. і С. Спенсери, приділяли велику увагу характеристикам рольових компетенцій та їх впливу на ефективність виконання роботи [43, с. 142; 59, с. 167; 67, с. 7-9; 74, с. 187-188; 75]. Ф. Хартл розглядав їх як характеристики особистості, які включають як видимі компоненти – знання та навички, так і приховані – риси характеру та мотиви, що визначають якість виконання завдань [60, с. 146-149].

Серед сучасних підходів до аналізу рольових компетенцій вчені виділяють поведінковий, функціональний, багатомірний та цілісний підходи. Поведінковий підхід, притаманний американській науковій традиції, трактує рольові компетенції як основні характеристики людини, що сприяють ефективному або видатному виконанню роботи. Цей підхід акцентує увагу на конкретних здібностях, знаннях і навичках індивідів, не ототожнюючи їх із рівнем продуктивності, а більше описуючи поведінкові прояви особистості в професійній діяльності. Представниками цього напряму є Р. Бояціс, П. Грін, Д. МакКлелланд, Дж. Роберт та Л. і С. Спенсери, чиї дослідження систематизують рольові компетенції у вигляді словників та моделей поведінкових індикаторів, що дозволяють оцінювати готовність людини до ефективної діяльності [43, с. 67-69; 59, с. 178-180; 67, с. 8-9; 72, с. 541-543; 74, с. 267-269].

Функціональний підхід, який розвивався у Великій Британії, орієнтується на визначення ключових ролей у професійній діяльності та декомпозицію їх у набір конкретних рольових компетентностей. Його представники, серед яких Х. Біменс, М. Малдер, Л. Джонес, Р. Мур, Дж. Равен, С. Уїддет та С. Холліфорд, трактують рольові компетенції як сукупність здібностей, що визначають необхідні стандарти поведінки та результати виконання роботи [46, с. 525-527; 62, с. 388-390; 80, с. 42; 81, с. 128-130]. Британські моделі передбачають практичне проявлення рольових компетентностей через показ конкретних навичок, що відповідають професійним стандартам, що робить їх основою для навчання та розвитку персоналу [26, с. 133].

Багатомірний і цілісний підхід, характерний для Франції, Німеччини та Австрії, залучає знання, функціональні та поведінкові компетенції, а також особистісні характеристики. Вчені, зокрема Л. Бартмен, Д. Касаль, А. Дітріх та Х. Шепер, розглядають рольові компетенції як більшу категорію, що включає не тільки знання, але й здатності вирішувати завдання, подолати труднощі, формувати життєвий досвід та адаптуватися до нових ситуацій. Цей підхід акцентує увагу на можливості особистості самостійно опановувати рольові компетенції та використовувати їх у процесі життєдіяльності [44, с. 743; 53, с. 244-246; 75].

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі відзначається паралельне використання понять «компетенція» та «рольова компетентність», що пояснюється специфікою перекладу іноземних термінів *competence*, *competency* та *competencies* [5; 6, с. 22; 7, с. 23]. Вітчизняні дослідники застосовують різні підходи до визначення компетентності: поведінковий, функціональний та багатомірний, що відповідає світовим науковим традиціям.

У психологічній науці поняття компетентності розглядається також у межах психоаналізу, егопсихології, індивідуальної теорії особистості, гуманістичної психології, компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Наприклад, З. Фрейд у психоаналізі описував вплив виховання на формування почуття рольової компетентності у дорослому віці. Вплив надмірного піклування батьків може сформувати почуття залежності та некомпетентності, яке проявляється у поведінці дорослої людини [58, с. 84]. Е. Еріксон у межах егопсихології трактував рольову компетентність як психосоціальну якість, що формує впевненість та силу особистості, дозволяючи ефективно взаємодіяти з оточенням [55, с. 247-251]. А. Адлер у своїй індивідуальній теорії особистості визначав рольову компетентність як ознаку зрілості, пов'язуючи її з прагненням до самовдосконалення та досягнення життєвих цілей [61, с.115-118].

Соціально-когнітивна теорія А. Бандури підкреслює роль самомотивації та когнітивного механізму самоефективності, що проявляється у здатності людини справлятися зі специфічними ситуаціями та подолати почуття некомпетентності. Поступове набуття самоефективності відбувається через практичну діяльність, непрямий досвід, вербальні переконання та емоційні стимули [45, с.199-270]. У гуманістичній психології А. Маслоу пов'язував рольову компетентність із самоповагою, визначаючи її через впевненість, досягнення, незалежність та свободу, що забезпечують самоствердження особистості [68, с. 123-126]. К. Роджерс акцентував, що поведінка людини спрямована на підвищення рольової компетентності та самореалізацію, що актуалізує потребу у постійному самовдосконаленні [73, с. 193-196].

Особистісно-орієнтований підхід І. Беха визначає рольову компетентність як досвідченість суб'єкта у певній сфері життєдіяльності, що охоплює знання, навички, моральні цінності та ставлення. Вчений виділяє два рівні рольової компетентності: нижчий, що формується через проби та помилки, і вищий, який ґрунтується на науково орієнтованій основі дії, інтелектуально-моральній саморегуляції та ефективному вирішенні життєвих завдань [5].

Науковці, такі як Л. Помиткіна, підкреслюють, що рольова компетентність дорослої людини визначається результатами її діяльності,

набуттям загальних компетенцій та здатністю ефективно виконувати поставлені завдання [27, с. 101-102] Сучасні дослідження акцентують увагу на різноманітних підходах до вивчення рольових компетентностей: системний, синергетичний, діяльнісний, акмеологічний, соціально-психологічний, психолінгвістичний, соціально-адаптивний, соціокультурний, аксіологічний та інтегративний, кожен з яких підкреслює певні аспекти розвитку та прояву рольової компетентності у різних сферах життя [8, с. 176-178; 12, с. 312-313; 15, с. 141-142; 16, с. 119-121; 19, с. 330-332; 21, с. 371-373; 36, с. 143-146].

У контексті розвитку молоді рольова компетентність формується під впливом навчального середовища, соціального оточення та індивідуальних психологічних характеристик разом з гендерними особливостями. Студенти, що взаємодіють у підтримуючому навчальному середовищі та беруть участь у практичних проектах, тренінгах і соціальних ініціативах, показують вищий рівень адаптивності, соціальної самостійності та здатності виконувати соціальні ролі. Практичний досвід, поєднаний з теоретичними знаннями та психологічною підтримкою, сприяє формуванню комплексної рольової компетентності та професійної зрілості молоді.

Таким чином, формування рольової компетентності у сучасної молоді передбачає інтеграцію теоретичних знань, практичних навичок, психологічних і соціальних умінь та врахування індивідуальних особливостей, а саме – гендерних. Соціалізація та професійна адаптація молоді залежать від рівня розвитку цієї компетентності, що робить її фактором підвищення психологічної зрілості та соціальної ефективності студентів. Врахування зазначених аспектів дозволяє створити умови для розвитку компетентної, самостійної та соціально адаптованої особистості, готової до участі в професійному та соціальному житті сучасного суспільства.

1.3. Гендерний аспект у розвитку рольової компетентності та психологічної зрілості молоді

Гендерний аспект у розвитку рольової компетентності та психологічної зрілості молоді є важливим напрямом сучасних психологічних досліджень, так як саме у віковому періоді 18-25 років відбувається активне становлення особистості, формування її професійних, соціальних і особистісних ролей, а також інтеграція гендерної ідентичності в загальну структуру самосвідомості. Гендер розглядається не як соціокультурний чинник, що визначає очікування щодо поведінки чоловіків і жінок, а як система індивідуальних, психологічних та соціальних характеристик, яка впливає на способи виконання соціальних ролей, стиль взаємодії та прояви психологічної зрілості.

У своїх роботах С. Берн [9, с. 155-158] наголошує, що поділ людей за статтю є установкою для розуміння відмінностей у поведінці, способах мислення та психологічних реакціях. У суспільстві поширено уявлення, що такі розбіжності мають природну основу й зумовлені біологічними чинниками – анатомічними, фізіологічними та генетичними особливостями жіночого й чоловічого організмів. Водночас уявлення про протиставлення чоловічого й жіночого мають давнє походження та підтримуються культурними традиціями, міфологією й соціальними інституціями, включно з родиною та військовими структурами. Фізичні розбіжності між статями не можна трактувати як єдине чи головне джерело поведінкових відмінностей, бо певна їх частина формується під впливом соціокультурного середовища й пов'язана з усталеними нормами, очікуваннями та гендерним аспектом, який визначає традиційні ролі чоловіків і жінок у суспільстві.

Також, поняття «гендерна роль» визначається як сукупність соціально закріплених норм, які регламентують поведінку чоловіків і жінок у суспільстві [Гендерні ролі виступають як приписані ролі, які особистість засвоює через культурні надбання та уявлення про власну гендерну ідентичність. На думку Д. Чемеринської, для повноцінної самореалізації важливо усвідомлювати свою гендерну роль, яка охоплює культурні очікування і гендерно-орієнтовані

стереотипи щодо маскулінної та фемінної поведінки [33, с. 157]. Дані стереотипи є стандартами поведінки людини як представника певної статі та носія етнокультурного простору конкретного суспільства.

Гендер розглядається як важливий індикатор соціально-психологічних характеристик особистості та її становища у суспільстві. Його прояви нерозривно пов'язані з біологічною статтю, сексуальністю та особливостями взаємодії з іншими людьми. Іноді статеві та гендерні ознаки ототожнюють, що спричиняє змішування соціокультурних і психофізіологічних компонентів маскулінності та фемінності. У міжособистісних контактах, як правило, не завжди простежується зв'язок між психологічними характеристиками людини та гендерними відмінностями.

У сучасній психології гендер розглядається як соціально-психологічний чинник, який показує специфіку взаємодії особистості із соціальним середовищем. Він пов'язаний не тільки з біологічною статтю та сексуальністю, а також набором очікувань, норм і моделей поведінки, які суспільство приписує чоловікам і жінкам. Часте ототожнення статевих і гендерних характеристик призводить до змішування соціокультурних та психофізіологічних аспектів маскулінності й фемінності, ускладнюючи розуміння того, як саме формуються поведінкові та особистісні особливості. Властивості, традиційно віднесені до «чоловічих» або «жіночих», поєднують у собі соціально засвоєні та біопсихологічні компоненти. Стать та гендер утворюють цілісну систему уявлень і норм, що регулюють взаємини між людьми, визначають різні форми сексуальності та впливають на способи самопрезентації особистості в соціальному середовищі [28, с. 121-124].

Реалізація гендерних ролей відбувається через ролі, які людина засвоює та виконує у своєму повсякденному житті, визначаючи свої прояви у соціальному середовищі. Рольові приписи й очікування досліджували численні науковці, серед яких Л. Чорна, А. Фурнхам, Д. Пендлетон, Т. Джое, Р. Тернер [34, с. 76-78; 54, с. 134-137; 57, с. 247-249; 77, с. 91-93], а також І. Попович, Дж. Макквін [23, с. 467-469; 24, с. 186-1881; 66, с. 284-286]. Рольові

уявлення вивчали І. Бондаревська, І. Жадан. Згідно з І. Жаданом, Бондаревською І. О., Михайленко В. О. [5; 31, с. 74-76], гендерні ролі формуються на основі соціальної диференціації людей за ознакою статі. Вчені підкреслюють, що це сукупність очікуваних моделей поведінки для чоловіків і жінок, що узгоджується з традиційними психологічними підходами, де характеристики особистості розглядалися крізь призму маскулінності чи фемінності як протилежних конструктів [5; 31, с. 78-79].

У 1970-х роках почала формуватися нова концепція, що розглядала маскулінність і фемінність як незалежні конструкти, поєднання яких формує андрогінні характеристики особистості. Традиційна двовимірна модель маскулінності-фемінності включає набір бажаних психологічних і поведінкових якостей, очікуваних від чоловіків та жінок у певному соціально-історичному контексті. На відміну від цього, андрогінність передбачає здатність ефективно проявляти маскулінні та фемінні риси відповідно до конкретної ситуації, що було проаналізовано С. Бем, яка заклала основу концепції психологічної андрогінності [42, с. 160-161].

Сучасна наукова думка визнає, що гендерна роль формується під впливом історичних та культурних змін у суспільстві та є результатом засвоєння особистістю соціальних конструктів. До таких конструктів належать соціально-гендерні уявлення, гендерні моделі та гендерні схеми. Дослідження С. Бем показують, що процес гендерної схематизації поведінки ґрунтується на системі пов'язаних із гендером асоціацій, через які особистість самостійно регулює свою поведінку, опираючись на існуючі в суспільстві гендерні схеми [50, с. 193]. На думку Т. Говорун та О. Кікінежді, ця теорія дозволяє пояснити виникнення гендерних стереотипів і соціально-психологічні механізми їхньої стабільності. О. Морозова-Ларіна стверджує, що гендерні стереотипи та гендерні ролі перебувають у взаємодії, що поєднує єдність та протилежність [18, с. 457]. Вона підкреслює, що стереотипи є носіями домінуючих у певному суспільстві уявлень і за своєю суттю часто є більш консервативними та стійкими, ніж самі ролі.

Важливе місце в поясненні механізмів гендерних відмінностей займає соціально-рольова теорія Е. Іглі. Її положення полягає в тому, що поведінка чоловіків і жінок формуються не стільки під впливом біологічних особливостей, скільки під впливом соціальних очікувань і ролей, закріплених у конкретній культурі. Суспільство задає нормативні моделі маскулінності та фемінності, які визначають, які ролі вважаються прийнятними, бажаними чи соціально схвалюваними для представників різних статей, що впливає на розвиток навичок, стиль комунікації, рівень домагань, типові форми поведінки, а також на професійні орієнтації та життєві стратегії молоді [56].

Джудіт Батлер також є провідною постмодерністською філософинєю, чия робота зробила внесок у розвиток гендерних студій та соціальних наук. Її дослідження відкривають можливість переосмислити поняття та прояви гендерної ідентичності. Батлер акцентує увагу на тому, що гендер є соціально сконструйованим явищем, яке формується під впливом культурних, політичних і соціальних чинників, а не тільки біологічних. Вона підкреслює необхідність врахування різноманітності гендерних проявів і розуміння ідентичності в контексті конкретного соціального середовища [47, с. 110; 48, с. 137-138].

Особливе значення роботи Батлер мають у межах теорії перформативності. Вона пропонує концепцію, згідно з якою гендер не є вродженим чи стабільним атрибутом, а реалізується через дії, поведінку та мовленнєві практики в повсякденному житті. Гендер «виконується», і саме через це виконання він набуває конкретного значення в соціальному контексті. У своїх працях Батлер також критикує традиційний дуалізм «чоловік-жінка», підкреслюючи, що гендерна ідентичність є спектром, а не категорією, що дозволяє враховувати різноманітність способів самовираження та соціальної ролі [47, с. 113; 48, с. 143]. Важливим аспектом її підходу є аналіз ролі влади та соціальних структур у формуванні гендерної ідентичності. Батлер досліджує, як соціальні норми, інституції та культурні уявлення впливають на репрезентацію гендеру, надаючи змогу побачити, що гендерні ролі та

ідентичності конструюються через взаємодію та владу у суспільстві [47, с. 115; 48, с. 147].

У віковому періоді 18-25 років зазначені соціально закріплені гендерні моделі набувають особливої ваги, бо молоді люди входять у низку нових соціальних ролей, наприклад, студента, працівника-початківця, партнера в міжособистісних стосунках, учасника громадського й професійного середовища. В цей час відбувається формування рольової компетентності та психологічної зрілості, а гендерний вимір є фактором, що впливає на темпи та характер цього розвитку. Соціальні очікування, моделі поведінки, доступні чи заборонені ролі для чоловіків і жінок формують різні траєкторії становлення зрілої особистості, визначаючи відмінності у стилі взаємодії, ступені автономності, способах прийняття рішень і життєвих пріоритетах.

Рольова компетентність молоді визначається як здатність ефективно виконувати різні соціальні ролі, поєднуючи знання, навички, цінності та поведінкові стратегії. Вона формується завдяки усвідомленню особистісних можливостей, розвитку комунікативних і соціальних здібностей, здатності адаптуватися до різних соціальних ситуацій та проявляти відповідальність [40, с. 617-619]. У цьому питанні гендер є важливим чинником, адже чоловіки та жінки отримують різний соціальний досвід, різні очікування від середовища й різні способи поведінкових реакцій, що впливає на стиль виконання ролей.

Жінки у віковій групі 18-25 років зазвичай показують більш високий рівень розвитку комунікативних компетентностей, емоційну чутливість, здатність до співпереживання та соціальної підтримки. Це робить їхні міжособистісні контакти більш ефективними та гармонійними, сприяючи формуванню стійких соціальних навичок і впевненості у взаємодії з оточенням. В освітньому та професійному середовищі такі характеристики дозволяють їм швидше адаптуватися до колективних форм роботи та взаємодіяти з різними учасниками команди [64, с. 128-130].

Наукові дослідження, зокрема ті, що ґрунтуються на концепції гендерних схем С. Бем, підтверджують, що молоді жінки частіше

орієнтуються на міжособистісні контакти та відносини, а також на кооперативний стиль взаємодії, що сприяє розвитку високого рівня рольової компетентності, особливо у соціальних ролях, пов'язаних із комунікацією, організацією групової роботи та наданням підтримки оточенню. Фемінні риси гендерної схеми за Бем, такі як емоційність, турботливість, уважність до інших та психологічна гнучкість, дозволяють молодим жінкам ефективно реагувати на різні соціальні ситуації та адаптувати свої дії під конкретні потреби групи [50, с. 612].

У контексті освітньої та професійної діяльності ці особливості проявляються в орієнтації на колективну роботу, високому рівні відповідальності, старанності та здатності до самоконтролю. Вони позитивно впливають на виконання соціальних ролей, сприяють розвитку професійних навичок та підвищують загальну соціальну зрілість молодих жінок. Відповідність соціальним очікуванням та здатність до співпраці дозволяють їм ефективно інтегруватися в різні професійні та освітні колективи, підтримуючи позитивну динаміку групової роботи.

Крім того, така соціальна та емоційна компетентність допомагає молодим жінкам формувати стійкі навички лідерства у групових процесах, навіть якщо вони не займають формальні керівні позиції. Спостерігається, що їхній вплив на групову динаміку ґрунтується не на авторитеті, а на здатності спрямовувати спільні дії, підтримувати мотивацію учасників та створювати сприятливу атмосферу для колективної роботи [11, с. 228-230; 50, с. 613].

Чоловіки, своєю чергою, частіше характеризуються вищою орієнтацією на досягнення, автономність, прагнення до конкуренції та рішучість, що відображає маскулінні компоненти гендерної схеми. У ранній дорослості це проявляється в тому, що молоді чоловіки показують більш виражені лідерські амбіції, схильність до прийняття рішень, раціональність і стратегічність у поведінці, що дозволяє їм успішно реалізовуватися в ролях організаторів, керівників малих груп, проєктних лідерів або ініціаторів. Дані моделі поведінки не є вродженими, а формуються під впливом соціальних очікувань,

сімейних установок та освітнього середовища, що моделює рівень відповідальності й самостійності [42, с. 157-158]. В результаті гендерний досвід визначає стиль виконання рольових функцій, а не саму здатність до їх виконання, яка є однаковою в обох статей.

Особливе значення у формуванні рольової компетентності має і гендерна соціалізація, яка визначає засвоєння молоддю відповідних моделей поведінки. У віковому періоді 18-25 років соціалізація набуває професійного спрямування, адже молодь формує образ компетентного фахівця, обирає стиль професійної та соціальної взаємодії, формує здатність виконувати нові ролі. Соціальні очікування можуть підсилювати або, навпаки, обмежувати розвиток окремих аспектів рольової компетентності. Наприклад, жінки можуть стикатися з очікуваннями бути більш поступливими або емоційними, тоді як чоловіки – більш рішучими та доміантними, що впливає на стиль поведінки в академічному чи професійному середовищі. Соціально-рольова теорія Іглі пояснює це тим, що суспільство продовжує «наділяти» статі відповідними ролями, хоч ці ролі поступово втрачають жорстокість у сучасних умовах [56].

Не менш важливим є гендерний аспект у розвитку психологічної зрілості молоді. Психологічна зрілість розуміється як сформованість самостійності, внутрішнього локусу контролю, здатності до рефлексії, відповідальності, емоційної стабільності та усвідомлення власної ідентичності. У ранній дорослості відбувається інтеграція когнітивних, емоційних і ціннісних структур, що визначають зрілу поведінку. У молодих жінок частіше спостерігається вища емоційна зрілість, сформованість рефлексивності та здатність до емоційної саморегуляції, що пов'язано з соціальними очікуваннями турботи, емпатії та міжособистісної чутливості [49, с. 689-691].

Молоді чоловіки частіше показують психологічну зрілість через автономність, орієнтацію на досягнення та раціональність. Вони схильні до стратегічного мислення, що сприяє формуванню внутрішнього локусу контролю та здатності приймати самостійні рішення. Разом із тим у деяких випадках вони можуть показувати нижчий рівень емоційної рефлексії, що не

свідчить про менш зрілу особистість, а тільки про інший стиль її функціонування. Різниця між чоловічою та жіночою психологічною зрілістю не носить ієрархічного характеру, а тільки відображає різні шляхи досягнення особистісної інтегрованості, що пояснюється біопсихологічними, соціальними та культурними чинниками.

У контексті сучасних соціальних змін гендерні ролі стають більш гнучкими, що сприяє розширенню можливостей для розвитку рольової компетентності та психологічної зрілості. Молодь частіше показує андрогінний тип особистості, про який писала С. Бем, що поєднує високу емоційність із здатністю до лідерства, незалежність із чутливістю, раціональність із емпатією [42, с. 197-198]. Цей тип вважається найбільш адаптивним і сприяє всебічному розвитку компетентностей, бо дозволяє виконувати різноманітні соціальні ролі незалежно від гендерних стереотипів. Саме тому сучасні дослідники, такі як Шестопад А. І., підкреслюють необхідність подолання традиційних уявлень про «чоловічі» та «жіночі» характеристики для підтримки гармонійного розвитку молоді [37, с. 77-78].

Отже, гендерний аспект впливає на формування рольової компетентності та психологічної зрілості молоді віком 18-25 років. Він визначає стиль виконання ролей, особливості соціальної поведінки, способи прийняття рішень та характер емоційного реагування.

Висновки до розділу 1

У ході опрацювання першого розділу було встановлено, що психологічна зрілість є феноменом, який включає когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні, соціально-перцептивні та ролеві компоненти. Вона проявляється через відповідальність, здатність до самореалізації, емоційну стабільність, критичне мислення, адекватне самоствердження та ефективну взаємодію із соціальним середовищем. Встановлено, що процес формування психологічної зрілості носить поступовий характер, починаючися з біологічного дозрівання та розвитку психічних функцій і завершуючись

моральною, соціальною та професійною самореалізацією. Дослідники наголошують на важливості інтеграції даних компонентів для створення повного образу зрілої особистості.

Вивчення рольової компетентності показало, що сучасні підходи до її розвитку передбачають поєднання знань, практичних умінь, психологічних і соціальних навичок, а також внутрішніх характеристик особистості, таких як мотиви, Я-концепція, психофізіологічні особливості та навички. Рольова компетентність формується під впливом освітнього середовища, соціального оточення та індивідуальних особливостей, включаючи гендерні характеристики, і є необхідною умовою успішної професійної та соціальної адаптації. У наукових працях відзначається, що вона проявляється через здатність ефективно виконувати соціальні ролі, приймати відповідальні рішення, застосовувати знання та навички в практичній діяльності та взаємодіяти з іншими членами соціальної групи. Формування рольової компетентності розглядається як процес, що включає поведінкові, функціональні, багатовимірні та цілісні підходи, які дозволяють поєднувати зовнішні прояви компетенції із внутрішніми психологічними механізмами.

Гендерний аспект у розвитку психологічної зрілості та рольової компетентності підкреслює важливість врахування індивідуальних особливостей молоді при формуванні професійних і соціальних ролей. Гендерні відмінності впливають на способи взаємодії, стилі поведінки, мотиваційні пріоритети та соціальну активність, що, у свою чергу, визначає особливості розвитку компетентності та зрілості.

Отже, узагальнення наукових підходів та концепцій свідчить, що психологічна зрілість і рольова компетентність взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну. Розвиток першої забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії та соціальної адаптації, тоді як формування другої сприяє успішній інтеграції молоді у професійне та соціальне середовище.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ МОЛОДІ

2.1. Організація та методи дослідження рольової компетентності та психологічної зрілості молоді

Емпіричне дослідження рольової компетентності та психологічної зрілості молоді з врахуванням гендерного аспекту проводилося у межах констатувального експерименту на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. У дослідженні взяли участь 58 студентів віком від 18 до 23 років, які навчаються на різних освітніх програмах університету, серед яких 29 хлопців та 29 дівчат.

Дослідницький процес здійснювався в аудиторних умовах під час навчальних занять та спеціально виділених сесій тестування. Така організація забезпечила можливість систематичного спостереження, контролю дослідницьких умов і збору достовірних кількісних даних щодо показників психологічної зрілості, рольової компетентності та гендерної ідентифікації молоді.

Для досягнення мети дослідження було застосовано комплекс психодіагностичних методів, що дозволили оцінити різні компоненти психологічної зрілості, особливості рольової поведінки, рівень саморегуляції, комунікативні здібності та гендерні характеристики. Психодіагностичний інструментарій підбирався таким чином, щоб охопити внутрішньоособистісні показники (зрілість, автономія, самоконтроль) і соціально-рольові (комунікативність, організаторські здібності, рольові орієнтації), а також гендерні змінні, які є змінами розвитку рольової компетентності.

Отримані дані були опрацьовані також за допомогою програми SPSS Statistics 2.0, що дало змогу виявити особливості прояву окремих характеристик психологічної зрілості молоді та визначити закономірності у взаємозв'язках між показниками рольової компетентності. Для оцінки ступеня

зв'язку між показниками рольової компетентності та іншими особистісними рисами застосовувався кореляційний аналіз, що забезпечив надійність та достовірність результатів.

В ході нашого емпіричного дослідження нами було використано наступні методики:

1. Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома в адаптації Ю. О. Альшиної, Л. Я. Гозмана, М. В. Загіка та М. В. Кроз [29]

Ця методика дозволяє кількісно оцінити рівень самоактуалізації, автономії, ціннісних орієнтацій та гнучкості поведінки молодого людини, що є компонентами психологічної зрілості. САТ дає змогу виявити здатність індивіда до самостійного прийняття рішень, відповідальності за власний вибір та побудови стійких життєвих стратегій – якостей, що впливають на формування рольової компетентності. Окремі шкали тесту (часова орієнтація, підтримка, прийняття агресії, цілі у житті) особливо важливі для аналізу того, як молодь конструє власну соціальну роль та наскільки психологічно готова виконувати різні соціальні функції разом з гендерно зумовленими.

Тест самоактуалізації (САТ) Е. Шострома в адаптації Ю. О. Альшиної, Л. Я. Гозмана, М. В. Загіка та М. В. Кроз (САТ) націлений на кількісну оцінку рівня самоактуалізації особистості. Методика складається зі 126 пар протилежних тверджень, які містять судження поведінкового або ціннісного характеру. На основі аналізу відповідей формується профіль самоактуалізації особистості за низкою параметрів, що дозволяє охопити когнітивні, мотиваційні та емоційно-вольові компоненти особистісного розвитку.

Е. Шостром виділяє дванадцять шкал для інтерпретації результатів тесту самоактуалізації:

1. Шкала ціннісних орієнтацій (Sav) – 20 запитань, спрямованих на виявлення цінностей, притаманних самоактуалізованій особистості.

2. Шкала гнучкості поведінки (Ex) – 24 запитання, що вимірюють здатність людини адаптивно змінювати поведінку для досягнення власних цілей.

3. Шкала сензитивності до себе (Fr) - 13 запитань, які діагностують рівень усвідомлення власних потреб та почуттів. Високі показники за цією та попередніми шкалами свідчать про високий рівень самоактуалізації.

4. Шкала спонтанності (S) – 14 запитань, що визначають здатність людини відкрито та природно виражати свої емоції.

5. Шкала самоповаги (Sr) – 15 запитань, які оцінюють уміння помічати й цінувати власні сильні сторони.

6. Шкала самоприйняття (Sa) – 21 запитання, що діагностує рівень безоціночного ставлення до себе. Шкали Sr і Sa об'єднуються у блок самосприйняття.

7. Шкала уявлення про природу людини (Nc) – 10 запитань, високі бали за якими вказують на позитивне ставлення до людської природи.

8. Шкала синергії (Sy) – 7 запитань, що відображають здатність людини інтегрувати різні аспекти світу та власного «Я», сприймати дійсність цілісно. Шкали Nc та Sy формують блок концепції людини.

9. Шкала прийняття агресії (A) – 16 запитань, що діагностують ставлення до власних негативних емоцій, таких як гнів та роздратування.

10. Шкала контактності (C) – 20 запитань, спрямованих на вимірювання здатності швидко встановлювати емоційно забарвлені контакти з іншими. Шкали A та C утворюють блок міжособистісної чутливості.

11. Шкала пізнавальних потреб (Cog) – 11 запитань для визначення інтересу до нового досвіду та прагнення до знань.

12. Шкала креативності (Cr) – 14 запитань, що оцінюють творче самовираження й інноваційне мислення.

Інтерпретація результатів ґрунтується на тому, що чим вищий бал за шкалою, тим більшою мірою виражені ті якості, які входять до структури самоактуалізації. Проте Е. Шостром наголошував на можливості ситуацій, коли високі результати не показують реальний функціональний стан особистості, а репрезентують бажаний або соціально схвалюваний образ. За

його спостереженнями, рівень 50-65 Т-балів у більшості шкал характерний для людей, які дійсно досягли вираженої самоактуалізації.

Важливим є те, що кожне запитання одночасно входить до базової та однієї або кількох додаткових шкал. Додаткові шкали (Sr, Sa, Sy, Nc, C, A) є структурними елементами основних, що дозволяє отримати більше психологічних індикаторів без збільшення загального обсягу методики.

Таким чином, методика самоактуалізації Е. Шострома дає змогу комплексно дослідити рівень розвитку особистості та її здатність реалізовувати власний потенціал.

2. Методика визначення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда) [13, с. 159-167]

Дана методика є одним із найпоширеніших психодіагностичних інструментів, призначених для оцінювання того, як людина сприймає власну здатність впливати на події свого життя. Опитувальник складається з 44 тверджень, згрупованих у сім шкал, які відображають різні сфери прояву суб'єктивного контролю. Обробка результатів передбачає інтерпретацію за такими напрямками:

- Шкала загальної інтернальності. Високі значення свідчать про те, що респонденти розглядають більшість значущих подій як наслідок власних дій і рішень. Такі люди беруть відповідальність на себе та пов'язують успіхи й невдачі зі своїми зусиллями. Низькі показники характерні для осіб, які схильні пояснювати те, що з ними відбувається, дією зовнішніх обставин, випадковістю або впливом інших людей;

- Шкала інтернальності у сфері досягнень. Високий рівень інтернальності означає, що респондент розглядає свої успіхи як результат власної активності, наполегливості та здібностей. Такі учасники переконані, що досягнення залежить від їхнього особистого внеску. Низький рівень, навпаки, вказує на схильність пояснювати позитивні події удачею або допомогою оточення, не пов'язуючи їх із власними діями;

– Шкала інтернальності у сфері невдач. Високі показники показують готовність респондента визнавати свою відповідальність за негативні події та помилки. Людина схильна вважати, що причини неприємностей лежать у її власних діях. Низькі результати означають, що учасник частіше приписує невдачі зовнішнім чинникам або невезінню;

– Шкала інтернальності в сімейних стосунках. Високий бал свідчить про те, що людина відчуває власний вплив на важливі події в сім'ї та бере на себе відповідальність за ситуації, що виникають у родинному середовищі. Низькі показники притаманні тим, хто схильний покладати відповідальність за сімейні події на інших членів родини, вважаючи, що результат залежить не від них;

– Шкала інтернальності у виробничій сфері. Високий рівень інтернальності означає, що респондент розглядає власні дії як ключовий чинник професійних успіхів, взаємин у колективі та кар'єрного зростання. Людина вважає, що її активність і компетентність визначають перебіг трудової діяльності. Низькі показники характеризують осіб, які приписують більше значення зовнішнім умовам – керівництву, колегам, випадковим подіям або обставинам;

– Шкала інтернальності у міжособистісних стосунках. Високі значення вказують на переконання респондента у власній здатності впливати на якість спілкування, формувати соціальні зв'язки та здобувати прихильність інших людей. Людина впевнена, що успішні стосунки – результат її активних дій. Низький рівень показує відчуття безсилля у міжособистісних взаємодіях, коли учасник вважає, що характер взаємин визначається переважно поведінкою інших;

– Шкала інтернальності у сфері здоров'я. Високий показник означає, що респондент пов'язує свій фізичний стан із власними звичками, способом життя та зусиллями, спрямованими на підтримання здоров'я. Людина бере особисту відповідальність за власне самопочуття. Низький бал свідчить про схильність

розглядати здоров'я як результат випадку, дії долі або виключно професійної діяльності медиків.

3. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Міросанова [22].

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» призначений для вивчення загального рівня саморегуляції особистості, а також її складових, таких як планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість і самостійність. Інструкція до методики пропонує учаснику ознайомитися з низкою тверджень, що описують різні аспекти поведінки та для кожного обрати одну з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно» або «Неправильно», позначивши відповідний варіант на аркуші відповідей. Важливо відповісти на всі твердження, пам'ятаючи, що немає «правильних» чи «неправильних» відповідей, так як опитувальник покликаний виявити індивідуальні особливості поведінки, а не перевірити здібності учасника.

Опитувальник включає 46 тверджень, що охоплюють різні ситуації та аспекти поведінки, наприклад, від планування майбутнього та ризикованих дій до оцінювання власних помилок і здатності адаптуватися до змін. Після заповнення відповіді обробляються за ключами, які дозволяють оцінити рівень сформованості регуляторних навичок за різними шкалами. Кожна відповідь оцінюється в балах, що визначають низький, середній або високий рівень за шкалами планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності та загального рівня саморегуляції.

Шкала «Планування» відображає здатність людини визначати та утримувати цілі, а також рівень усвідомленого планування діяльності. Високі показники свідчать про структурованість, реалістичність і послідовність планів, низькі – про часті зміни цілей і недостатню підготовленість до виконання завдань.

Шкала «Моделювання» оцінює здатність усвідомлювати та адекватно оцінювати значущі зовнішні та внутрішні умови для досягнення цілей.

Високий рівень показує, що людина вміє планувати дії відповідно до обставин, низький – що її уявлення про ситуацію є поверхневими, а оцінка обставин – неточною.

Шкала «Програмування» характеризує вміння продумувати послідовність дій для досягнення цілей, змінювати план у разі потреби та діяти автономно. Високі показники показують детально розроблені програми дій, здатність гнучко адаптуватися, низькі – імпульсивність та відсутність послідовності у діях.

Шкала «Оцінювання результатів» показує адекватність самооцінки та здатність змінювати дії на основі результатів, високі показники означають сформовані критерії оцінки, низькі – некритичність і слабку здатність аналізувати помилки.

Шкала «Гнучкість» відображає здатність адаптувати регуляторні процеси при зміні умов, а «Самостійність» – рівень автономії в плануванні та організації діяльності. Люди з високими показниками ефективно реагують на зміни, самостійно визначають цілі та способи їх досягнення, а при низьких показниках – залежні від думки оточуючих і частіше зазнають невдач через регуляторні збої.

Опитувальник також формує єдину шкалу «Загальний рівень саморегуляції», що оцінює здатність до усвідомленого контролю власної поведінки. Високий загальний рівень свідчить про гнучкість, автономність та здатність досягати цілей у складних умовах, тоді як низький – про залежність від зовнішніх обставин та обмеженість у компенсації особистісних труднощів, що впливає на успішність освоєння нових видів діяльності.

4. Статеворольовий опитувальник С. Бем (BSRI) [42, с. 155-162]

Метою методики є виявлення індивідуальних особливостей психологічної статі, визначення переваги маскулінних або фемінінних рис або їх збалансованої інтеграції (андрогінності), що дозволяє аналізувати гендерну ідентичність та пов'язані з нею особистісні установки і поведінкові прояви.

Методика «Маскулінність-фемінінність» була створена американською психологинєю Сандрою Бем у 1974 році для дослідження психологічної статі особистості. Вона ґрунтується на опитувальнику, що містить 60 тверджень, кожне з яких описує певну особистісну якість. Із загальної кількості тверджень 20 відносяться до маскулінних рис, наприклад, рішучість, незалежність, ще 20 – до фемінінних (ніжність, чутливість), а решта 20 – нейтральні, які не враховуються при оцінці результатів. Респондент має відповісти «так» або «ні» на кожне твердження, залежно від того, наскільки ця риса йому притаманна, що дозволяє визначити домінуючі характеристики психологічної статі.

Обробка результатів передбачає підрахунок кількості відповідей «так», що збігаються з ключем для кожної групи рис. Кількість позитивних відповідей ділять на 20, після чого обчислюється індекс статевої ідентичності (IS) за формулою: $IS = (F - M) \times 2,322$. Значення IS дозволяє класифікувати тип психологічної статі: $IS > +2,025$ – яскраво виражена фемінінність; $IS > +1$ – фемінінність; від -1 до +1 - андрогінність; $IS < -1$ – маскулінність; $IS < -2,025$ – яскраво виражена маскулінність.

Інтерпретація результатів дає змогу оцінити домінуючі особистісні риси та їхній вплив на поведінку і самосприймання. Значення IS, близьке до нуля, вказує на андрогінність, тобто поєднання високого рівня маскулінних і фемінінних якостей. Така людина проявляє гнучкість у соціальних взаємодіях, здатна проявляти емпатію та турботу, а також рішучість і лідерські якості. При переважанні фемінінних рис особистість зазвичай сприймається як чуйна, лагідна, турботлива, проте може уникати відповідальності та лідерства в складних ситуаціях.

Переважання маскулінних рис характеризується орієнтацією на досягнення цілей, самоствердженням і лідерськими якостями, але може супроводжуватися недостатньою емоційною чутливістю, що ускладнює міжособистісні відносини. Якщо ж обидві шкали показують низькі значення, це свідчить про статево нейтральність, що проявляється у нечіткій гендерній

ідентичності або униканні традиційних соціальних ролей, що може ускладнювати адаптацію у міжособистісних і професійних ситуаціях.

5. Опитувальник КОС-2 [13, с. 81-85]

Методика КОС-2 призначена для діагностики комунікативних і організаторських схильностей особистості. Вона включає 40 запитань, на які респондент відповідає «так» або «ні», що дозволяє окремо визначити рівень розвитку комунікативних та організаторських навичок. Інструкція передбачає, що учасник повинен дати відповіді на всі запитання опитувальника, позначаючи позитивну відповідь знаком «+», а негативну «-». При цьому підкреслюється, що правильних чи неправильних відповідей не існує, адже методика спрямована на виявлення індивідуальних особливостей поведінки, а не на перевірку знань чи здібностей.

Опитувальник охоплює питання, пов'язані із здатністю встановлювати контакти, прагненням до спілкування, участю у колективній діяльності, умінням ініціювати та організовувати події, а також здатністю адаптуватися до нових ситуацій і приймати самостійні рішення. Відповіді обробляються за ключем, що дозволяє оцінити рівень комунікативних та організаторських схильностей. За кожну відповідь, яка збігається з ключем, надається один бал. Максимальна кількість балів за кожною шкалою становить 20.

Рівні прояву комунікативних і організаторських схильностей визначаються за сумою набраних балів і поділяються на п'ять категорій. Дуже низький рівень (1-4 бали) свідчить про слабку схильність до спілкування і організаторської діяльності. Низький рівень (5-8 балів) характеризується небажанням контактувати, перевагою самотності, труднощами у встановленні контактів, униканням відповідальності та самостійних рішень. Середній рівень (9-12 балів) вказує на здатність вступати у взаємодію з людьми і відстоювати власну думку, проте потенціал цих навичок нестійкий і потребує подальшого розвитку. Високий рівень (13-16 балів) показує активність у спілкуванні, швидку адаптацію у нових колективах, прагнення до розширення кола знайомств, ініціативність та здатність приймати рішення у складних

ситуаціях. Найвищий рівень (17-2 балів) свідчить про сформовану потребу у комунікативній та організаторській діяльності, впевнене поведіння в колективі, активну ініціативу, уміння приймати самостійні рішення та організувати різноманітні заходи.

Таким чином, організація та методи дослідження були спрямовані на комплексне вимірювання ключових психологічних компонентів, що визначають рольову компетентність молоді. Поєднання методик самоактуалізації, саморегуляції, локусу контролю, гендерної ролі та соціально-комунікативних показників забезпечило можливість отримати цілісне уявлення про психологічну зрілість студентів та виявити специфіку її проявів залежно від гендерних характеристик. Застосований інструментарій дозволяє проаналізувати, яким чином гендерні ролі, рівень саморегуляції та соціальна активність впливають на формування зрілої рольової поведінки молоді та визначають її можливості ефективно виконувати різні соціально-психологічні ролі.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих даних

Першим кроком дослідження був аналіз результатів, отриманих за методикою Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома в адаптації Ю. О. Альошиної, Л. Я. Гозмана, М. В. Загіка та М. В. Кроз. Даний психодіагностичний інструмент використовується для оцінки рівня психологічної зрілості особистості, її здатності до самопізнання та саморозвитку, а також для визначення ступеня потреби у особистісній самоактуалізації. Використання САТ у межах нашого дослідження дозволило визначити загальний рівень самоактуалізації молоді й порівняти його з формуванням рольової компетентності.

Згідно з методикою, загальний рівень самоактуалізації визначався за п'ятьма рівнями: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній та високий.

У таблиці 2.1 наведено результати загального рівня потреби у самоактуалізації серед молоді та рівні за базовими шкалами САТ.

Таблиця 2.1

**Рівні потреби у самоактуалізації молоді за базовими шкалами САТ
(n=58), %**

Рівні	Загальний рівень самоактуалізації	Орієнтація у часі	Підтримка
Низький	–	10,0	–
Нижчий за середній	18,0	35,0	12,0
Середній	55,0	33,0	50,0
Вищий за середній	20,0	15,0	26,0
Високий	7,0	7,0	12,0

Таблиця 2.2

**Середні показники самоактуалізації молоді за базовими шкалами
САТ (n=58)**

	Середні показники	Стандартні відхилення
Загальний рівень самоактуалізації	8,5	2,4
Орієнтація у часі	7,1	3,0
Підтримка	8,9	2,6

Середній показник загального рівня самоактуалізації становить $M = 8,5$, при стандартному відхиленні $SD = 2,4$, що свідчить про середній рівень вираженості потреби у самоактуалізації у вибірці. Помірне значення

стандартного відхилення вказує на наявність індивідуальних відмінностей між респондентами без різкої поляризації результатів.

За шкалою «Орієнтація у часі» середнє значення дорівнює $M = 7,1$ при $SD = 3,0$. Це свідчить про недостатньо стабільну сформованість часової перспективи, що може проявлятися у труднощах узгодження минулого, теперішнього та майбутнього у процесі життєвого самовизначення. Відносно підвищене стандартне відхилення вказує на значну варіативність показників у вибірці.

Найвищий середній показник зафіксовано за шкалою «Підтримка» ($M = 8,9$; $SD = 2,6$), що свідчить про достатньо сформовану здатність респондентів спиратися на власні цінності та внутрішні ресурси. Помірний рівень стандартного відхилення відображає відносну однорідність результатів за цією шкалою.

Як бачимо з таблиці 2.1, більшість учасників дослідження (55%) мають середній рівень потреби у самоактуалізації, що свідчить про помірну сформованість внутрішньої мотивації до особистісного розвитку. Високий рівень самоактуалізації спостерігається у незначній частини молоді (7%), що вказує на потенційні резерви для подальшого розвитку.

Далі проаналізуємо результати опитування студентів, отримані за базовими шкалами «Орієнтація у часі» та «Підтримка»

Аналіз шкали «Орієнтація у часі» показала, що здатність молоді усвідомлювати нерозривність минулого, сьогодення та майбутнього перебуває на середньому рівні. Низький рівень за цією шкалою мають 10% респондентів, що може свідчити про надмірну фіксацію на минулому або майбутньому та труднощі з адекватним плануванням. Нижчий за середній рівень виявлено у 35%, що говорить про часткову нестабільність у сприйнятті життєвих подій.

Середній рівень зафіксовано у 33%, а вищий за середній рівень – у 15% учасників. Високий рівень орієнтації у часі мають тільки 7% молоді, що свідчить про обмежену кількість осіб із повністю інтегрованим досвідом минулого, теперішнього та майбутнього. Загалом ці результати показують, що

молодь перебуває на середньому рівні усвідомлення власного життя як цілісності, але існують окремі випадки високої і низької орієнтації, що відображає індивідуальні відмінності у розвитку саморегуляції та планування життєвих подій.

Аналіз шкали «Підтримка» показав, що більшість респондентів мають помірну автономність у прийнятті рішень та незалежність від зовнішніх впливів. Низький рівень не зафіксовано, а нижчий за середній рівень мають 12% респондентів, що свідчить про певну схильність до залежності від зовнішніх оцінок. Середній рівень відзначено у 50% молоді, що є типовим для даної вікової категорії та свідчить про помірну автономність.

Вищий за середній рівень виявлено у 26% учасників, а високий рівень – у 12%. Ці дані вказують, що приблизно третина молоді показує достатню внутрішню автономність, що є важливим чинником для формування рольової компетентності, самостійного прийняття рішень у різних життєвих ситуаціях та розвитку психологічної зрілості.

Отже, отримані результати за методикою САТ, свідчать про середній рівень потреби у самоактуалізації та психологічної зрілості молоді. Водночас окремі показники вказують на наявність потенційних резервів для підвищення рівня саморефлексії, автономності та інтеграції власного досвіду, що є важливим для розвитку рольової компетентності та формування стабільної «Я-концепції» з врахуванням гендерних особливостей.

Далі проаналізуємо дані, отримані за допомогою шести додаткових шкал опитувальника «Самоактуалізаційний тест» (САТ). На відміну від базових шкал, що вимірюють загальні характеристики самоактуалізації особистості, додаткові шкали спрямовані на визначення окремих її аспектів, що дозволяє більш детально оцінити психологічну зрілість студентів.

Результати дослідження представлені у таблиці 2.3, де відображено рівні окремих складових потреби у самоактуалізації студентів за додатковими шкалами САТ.

Таблиця 2.3

**Рівні окремих складових потреби у самоактуалізації молоді за
додатковими шкалами САТ (n=58), %**

Рівні	Низький	Нижчий за середній	Середній	Вищий за середній	Високий
Блок цінностей					
1. Ціннісні орієнтації	5%	50%	35%	10%	—
2. Гнучкість поведінки	15%	35%	40%	10%	—
Блок почуттів					
3. Сензитивність	10%	42%	35%	10%	3%
4. Спонтанність	18%	32%	35%	15%	—
Блок самоприйняття					
5. Самоповага	5%	28%	37%	20%	10%
6. Самоприйняття	12%	40%	38%	10%	—

Таблиця 2.4

**Середні показники окремих складових потреби у самоактуалізації молоді
за додатковими шкалами САТ (n=58)**

	Середні показники	Стандартні відхилення
Ціннісні орієнтації	6,4	2,5
Гнучкість поведінки	6,3	2,7
Сензитивність	6,5	3,0
Спонтанність	6,4	2,9
Самоповага	7,9	3,2
Самоприйняття	6,3	2,7

За шкалою «Ціннісні орієнтації» середній показник становить $M = 6,4$ при $SD = 2,5$, що вказує на помірну сформованість системи цінностей та орієнтацію респондентів на особистісно значущі життєві цілі. Значення стандартного відхилення свідчить про наявність індивідуальних відмінностей у вираженості ціннісної сфери.

Середній показник за шкалою «Гнучкість поведінки» дорівнює $M = 6,3$ при $SD = 2,7$, що свідчить про середній рівень адаптивності поведінки та здатності змінювати стратегії дій залежно від соціальної ситуації. Варіативність результатів вказує на нерівномірність розвитку цієї якості у вибірці.

За шкалою «Сензитивність» зафіксовано середнє значення $M = 6,5$ при $SD = 3,0$, що відображає помірну здатність до усвідомлення власних переживань та емоційних станів. Підвищене стандартне відхилення свідчить про значну індивідуальну різницю у рівні емоційної чутливості.

Показник за шкалою «Спонтанність» становить $M = 6,4$ при $SD = 2,9$, що свідчить про середній рівень природності поведінкових проявів та здатності до вільного самовираження. Варіативність значень укажує на різний ступінь відкритості та саморегуляції у респондентів.

Найвищий середній показник зафіксовано за шкалою «Самоповага» ($M = 7,9$; $SD = 3,2$), що вказує на достатньо позитивне ставлення молоді до власної особистості. Разом із тим, підвищене стандартне відхилення відображає неоднорідність рівня самоповаги у вибірці.

За шкалою «Самоприйняття» середній показник становить $M = 6,3$ при $SD = 2,7$, що свідчить про помірний рівень прийняття власних особистісних особливостей, включно з сильними та слабкими сторонами.

Шкала «Ціннісні орієнтації» оцінює, наскільки студент поділяє цінності, властиві особистості, що самоактуалізується. Згідно з отриманими даними, низький рівень потреби у самоактуалізації за цією шкалою зафіксовано у 5% респондентів, нижчий за середній рівень – у 50%, середній – у 35%, вищий за середній – у 10%, високий рівень не виявлено. Це свідчить про те, що більшість

студентів поділяють цінності самоактуалізованої особистості, проте не всі вони здатні повною мірою реалізувати дані цінності у взаємодії з іншими.

Шкала «Гнучкість поведінки» дозволяє оцінити здатність студентів адаптуватися до різних соціальних ситуацій та проявляти таку поведінку, яка відповідає вимогам конкретного контексту. За цією шкалою низький рівень зафіксовано у 15% студентів, нижчий за середній – у 35%, середній – у 40%, вищий за середній – у 10%, високий рівень не спостерігається. Досить високий відсоток респондентів із низьким та нижчим за середній рівнем гнучкості поведінки вказує на певні труднощі у міжособистісних взаємодіях та адаптації до соціальних ситуацій, що може впливати на ефективність майбутньої професійної діяльності.

Шкала «Сензитивність» оцінює здатність студентів усвідомлювати власні почуття та потреби. Низький рівень за цією шкалою мають 10% респондентів, нижчий за середній – 42%, середній – 35%, вищий за середній – 10%, високий – 3%. Це свідчить про те, що більшість студентів перебуває на середньому рівні розвитку чуттєвості та здатності до рефлексії власних емоцій, тоді як частина молоді потребує додаткової підтримки у розвитку цього аспекту.

Шкала «Спонтанність» визначає здатність студента природно виражати свої почуття та емоції. Низький рівень мають 18% учасників, нижчий за середній – 32%, середній – 35%, вищий за середній – 15%, високий рівень не виявлено. Це свідчить про те, що певна частина студентів проявляє помірну спонтанність, а високий рівень характерний для окремих індивідів, що може бути обумовлено специфікою навчального процесу у вищій школі.

Шкала «Самоповага» оцінює здатність студентів цінувати власні переваги та позитивні риси характеру. Результати показують, що низький рівень мають 5% респондентів, нижчий за середній – 28%, середній – 37%, вищий за середній – 20%, високий – 10%. Показники свідчать про загалом позитивне самовідношення більшості студентів, але частина з них потребує підвищення самоповаги для більш ефективної реалізації своїх здібностей.

Шкала «Самоприйняття» відображає здатність приймати себе такими, якими вони є, незалежно від оцінки власних достоїнств та недоліків. За цією шкалою низький рівень зафіксовано у 12% студентів, нижчий за середній – 40%, середній – 38%, вищий за середній – 10%, високий рівень не спостерігається. Це свідчить про те, що потреба у самоприйнятті розвинена у студентів не на найвищому рівні, що підкреслює необхідність цілеспрямованої роботи над розвитком самосприйняття у навчальному процесі.

Таким чином, аналіз рівнів додаткових шкал самоактуалізації показав, що загальний рівень розвитку якостей особистості, здатної до самоактуалізації, перебуває на середньому рівні. Основними досягненнями є достатньо висока ступінь незалежності цінностей і поведінки від зовнішнього впливу та наявність позитивних ціннісних орієнтацій. До недоліків слід віднести недостатню гнучкість поведінки, помірну сензитивність і спонтанність, а також середній рівень самоприйняття, що може обмежувати ефективність міжособистісної взаємодії та професійного розвитку.

Аналіз результатів діагностики за методикою «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда) дозволив виявити особливості локусу контролю молоді. Розподіл молоді за показниками інтернальності представлений у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл молоді за рівнем суб'єктивного контролю (n=58)

Параметри	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Загальна інтернальність	6 (10%)	31 (53%)	21 (37%)
Інтернальність у сфері досягнень	2 (3%)	29 (50%)	27 (47%)
Інтернальність у сфері невдач	11 (19%)	33 (57%)	14 (24%)
Інтернальність у сімейних відносинах	4 (7%)	45 (78%)	9 (15%)
Інтернальність у виробничих відносинах	9 (16%)	33 (57%)	16 (27%)
Інтернальність у міжособистісних відносинах	11 (19%)	26 (45%)	21 (36%)
Інтернальність стосовно здоров'я	3 (5%)	46 (80%)	9 (15%)

Середні показники молоді за рівнем суб'єктивного контролю (n=58)

	Середні показники	Стандартні відхилення
Загальна інтернальність	13,4	5,4
Інтернальність у сфері досягнень	15,0	5,0
Інтернальність у сфері невдач	11,6	5,4
Інтернальність у сімейних відносинах	12,1	4,1
Інтернальність у виробничих відносинах	11,7	5,5
Інтернальність у міжособистісних відносинах	12,8	6,2
Інтернальність стосовно здоров'я	18,7	4,3

Середній показник загальної інтернальності становить $M = 13,4$ при $SD = 5,4$, що свідчить про помірно виражений інтернальний локус контролю у вибірці. Це означає, що більшість респондентів частково схильні приписувати відповідальність за події власним зусиллям, однак вплив зовнішніх чинників також залишається значущим.

За шкалою інтернальності у сфері досягнень зафіксовано середнє значення $M = 15,0$ при $SD = 5,0$, що вказує на достатньо сформоване відчуття особистої відповідальності за успіхи та результати діяльності. Молодь переважно схильна пов'язувати власні досягнення з індивідуальними зусиллями та здібностями.

Показник інтернальності у сфері невдач становить $M = 11,6$ при $SD = 5,4$, що свідчить про менш виражену готовність брати відповідальність за негативні події. Це може вказувати на тенденцію частково пояснювати невдачі зовнішніми обставинами або впливом інших людей.

Середній рівень інтернальності у сімейних відносинах ($M = 12,1$; $SD = 4,1$) відображає помірну відповідальність за характер та якість сімейної взаємодії. Відносно нижче стандартне відхилення свідчить про більш однорідні показники у вибірці за цією сферою.

За шкалою інтернальності у виробничих (навчально-професійних) відносинах середній показник становить $M = 11,7$ при $SD = 5,5$, що вказує на нестабільну сформованість внутрішнього контролю у сфері навчальної та професійної діяльності, а також на значну варіативність індивідуальних результатів.

Показник інтернальності у міжособистісних відносинах ($M = 12,8$; $SD = 6,2$) свідчить про помірний рівень усвідомлення власної відповідальності за взаємодію з іншими людьми. Підвищене стандартне відхилення вказує на істотні індивідуальні відмінності у цій сфері.

Найвищий середній показник зафіксовано за шкалою інтернальності стосовно здоров'я ($M = 18,7$; $SD = 4,3$), що свідчить про виражене переконання молоді у власній відповідальності за стан здоров'я та дотримання здорового способу життя. Це може розглядатися як позитивний показник психологічної зрілості та особистісної відповідальності.

Отримані результати свідчать про переважання середнього рівня суб'єктивного контролю серед студентів. За шкалою загальної інтернальності 37% респондентів показують високий рівень, що свідчить про їхню схильність брати відповідальність за події, які відбуваються в житті, а 53% перебувають на середньому рівні, тобто частково усвідомлюють свій вплив на результати подій. 10% респондентів відзначають низький рівень, що вказує на схильність перекладати відповідальність на зовнішні фактори.

Шкала інтернальності у сфері досягнень показала, що майже половина молоді (47%) вважає власні успіхи результатом особистих зусиль та компетентності, ще 50% – мають середній рівень, тобто визнають частковий вплив своїх дій. Низький рівень (3%) свідчить про мінімальну віру в особистий внесок у досягнення.

Щодо інтернальності у сфері невдач, високий рівень спостерігається у 24% опитуваних, що показує готовність брати на себе відповідальність за помилки. Середній рівень мають 57%, а низький – 19%, що вказує на певну

схильність частини респондентів приписувати негативні події зовнішнім обставинам.

Шкала інтернальності у сімейних відносинах показала, що більшість опитуваних (78%) відчують середній вплив на сімейні процеси, а тільки 15% мають високий рівень усвідомлення власного впливу. Низький рівень виявлено у 7% респондентів, які покладають відповідальність на інших членів сім'ї.

У виробничих відносинах 27% молоді відзначили високий рівень інтернальності, показуючи усвідомлення свого впливу на професійні ситуації та колективну взаємодію. 57% мають середній рівень, що свідчить про часткову впевненість у власних діях, а 16% – низький рівень, тобто схильність покладатися на зовнішні фактори.

Шкала інтернальності у міжособистісних відносинах показала, що 36% молоді контролюють соціальні контакти та здатні впливати на взаємини з іншими, 45% – перебувають на середньому рівні, а 19% показують низьку здатність до самостійного управління відносинами, покладаючись на інших.

Інтернальність стосовно здоров'я виявила, що 15% респондентів контролюють власний фізичний стан через спосіб життя та звички, 80% – на середньому рівні, усвідомлюючи частковий вплив, а 5% мають низький рівень, схильні пояснювати здоров'я випадковими обставинами або дією медичних працівників.

Таким чином, результати показують загальне переважання середнього рівня суб'єктивного контролю серед студентів, з наявністю окремих високих показників у сферах досягнень, загальної інтернальності та міжособистісних відносин. Водночас найнижчі показники високого рівня інтернальності спостерігаються у сферах здоров'я та сімейних відносин, що може бути пов'язано з віковими особливостями та соціальною ситуацією розвитку молоді віком 18-25 років.

Наступним кроком був аналіз результатів отриманих за методикою опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Міросанова.

Таблиця 2.7

Середні показники за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Міросанова

	Середні показники	Стандартні відхилення
Мотиваційна спрямованість	4,3	2,4
Самостійність	4,4	2,3
Оцінка результатів	4,9	2,3
Гнучкість	4,8	2,0
Програмування	4,5	2,5
Моделювання	4,6	2,5
Планування	4,5	2,4

Середній показник за шкалою «Мотиваційна спрямованість» становить $M = 4,3$ при $SD = 2,4$, що свідчить про помірний рівень внутрішньої мотивації до досягнення цілей. Значення стандартного відхилення вказує на наявність індивідуальних відмінностей у рівні активності та цілеспрямованості респондентів.

За шкалою «Самостійність» середній показник дорівнює $M = 4,4$ при $SD = 2,3$, що відображає середню здатність респондентів до самостійного прийняття рішень та відповідальності за власну поведінку. Помірна варіативність результатів свідчить про неоднорідність розвитку цього компонента у вибірці.

Показник за шкалою «Оцінка результатів» є дещо вищим ($M = 4,9$; $SD = 2,3$), що свідчить про відносно сформовану здатність аналізувати результати власної діяльності та коригувати поведінку. Це є важливим чинником ефективної саморегуляції та рольової компетентності.

За шкалою «Гнучкість» зафіксовано середнє значення $M = 4,8$ при $SD = 2,0$, що вказує на помірну здатність адаптувати поведінку до змінних умов

діяльності. Відносно нижче стандартне відхилення свідчить про більшу однорідність показників за цією шкалою.

Середній показник за шкалою «Програмування» становить $M = 4,5$ при $SD = 2,5$, що відображає середній рівень сформованості вміння вибудовувати послідовність дій для досягнення поставлених цілей. Підвищена варіативність результатів може свідчити про різний рівень усвідомленості поведінкових стратегій у респондентів.

За шкалою «Моделювання» середнє значення дорівнює $M = 4,6$ при $SD = 2,5$, що свідчить про помірну здатність прогнозувати умови та наслідки власної діяльності. Значне стандартне відхилення вказує на істотні індивідуальні відмінності у розвитку цього компонента саморегуляції.

Показник за шкалою «Планування» становить $M = 4,5$ при $SD = 2,4$, що вказує на середній рівень сформованості навичок постановки цілей та попереднього визначення шляхів їх досягнення.

Отримані результати свідчать про переважно середній рівень розвитку компонентів саморегуляції поведінки у молоді. Найбільш сформованими є здатність до оцінки результатів та поведінкова гнучкість, тоді як мотиваційна спрямованість і самостійність потребують подальшого розвитку. Виявлені індивідуальні відмінності підтверджують багатовимірний характер саморегуляції та її значущу роль у формуванні рольової компетентності й психологічної зрілості особистості.

Метою дослідження було оцінити особливості психічної саморегуляції, які визначають рівень рольової компетентності та психологічної зрілості молоді. Обробка результатів проводилась за компонентами саморегуляції, що впливають на здатність молоді ефективно виконувати соціальні та навчальні ролі (рис. 2.1).

Розподіл молоді за рівнями прояву саморегуляції:

1. Планування – високий рівень спостерігався у 16% респондентів, середній – у 45% та низький – у 39%. Високий рівень планування свідчить про здатність усвідомлено визначати цілі, деталізувати та структурувати

навчальну та соціальну діяльність, що сприяє формуванню ефективної рольової компетентності. Молодь із середнім рівнем планування проявляє певну організованість, але потребує підтримки для реалізації складніших соціальних і навчальних ролей.

2. Моделювання – високий рівень зафіксовано у 14% респондентів, середній – у 52% і низький – у 34%. Даний компонент показує здатність передбачати умови досягнення цілей та змінювати власну поведінку у різних соціальних ролях. Високий рівень моделювання позитивно впливає на рольову компетентність, так як дозволяє респондентам адекватно прогнозувати наслідки своїх дій у колективі.

3. Програмування – високий рівень у 11% респондентів, середній – у 43% та низький – у 46%. Опитувані з високим рівнем програмування здатні розробляти алгоритми дій для досягнення поставлених цілей, що забезпечує ефективну реалізацію навчальних та соціальних ролей. Низький рівень програмування вказує на труднощі у системному плануванні власної поведінки, що може знижувати ефективність рольової адаптації.

4. Гнучкість – високий рівень у 12%, середній – у 50%, низький – у 38%. Гнучкість дозволяє швидко адаптуватися до змінних умов та ефективно реагувати на нові вимоги соціальних і навчальних ролей, що пов'язано з психологічною зрілістю. Молодь з низьким рівнем гнучкості може відчувати труднощі під час виконання завдань у нових соціальних ситуаціях.

5. Оцінка результатів – високий рівень у 20%, середній – у 48% та низький – у 32%. Високий рівень оцінки результатів свідчить про адекватну самооцінку та критичне осмислення власної діяльності, що є основним аспектом рольової компетентності.

6. Самостійність – високий рівень у 18%, середній – у 49%, низький – у 33%. Самостійність визначає здатність приймати рішення без сторонньої допомоги, формувати власну позицію та ефективно реалізовувати соціальні та навчальні ролі.

7. Мотиваційна спрямованість – високий рівень у 15%, середній – у 50% та низький – у 35%. Цей компонент показує активність молоді у досягненні цілей та внутрішню мотивацію до освоєння соціальних і академічних ролей, що є основою психологічної зрілості та формування рольової компетентності.

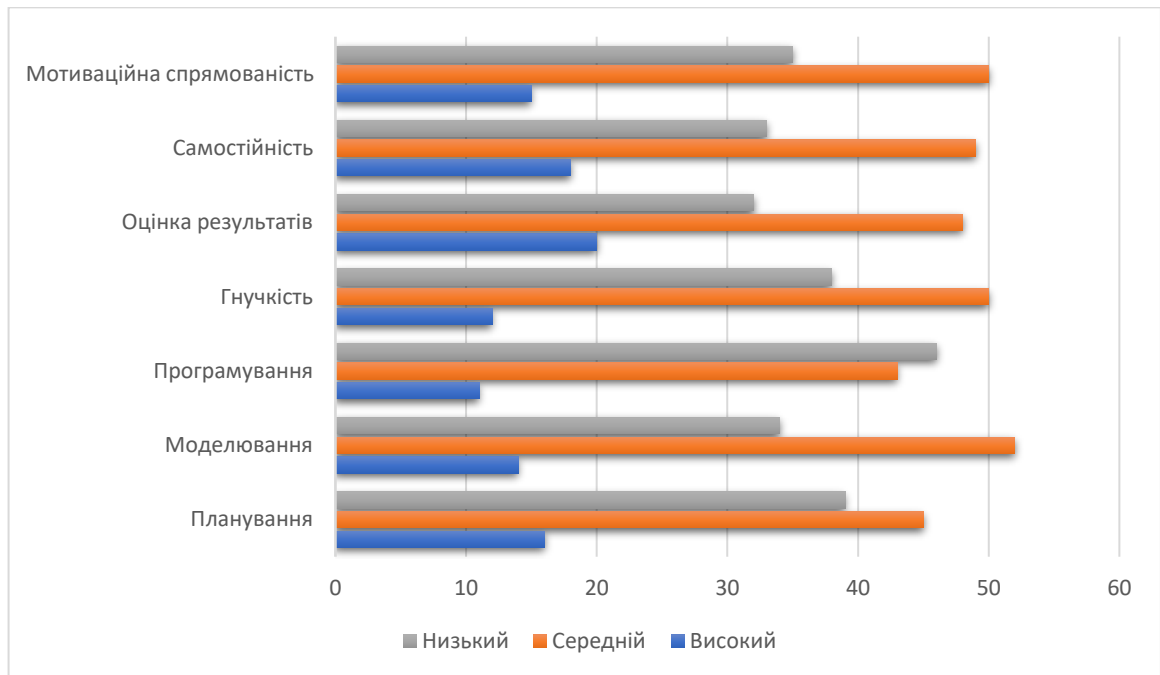


Рисунок 2.1. Рівні саморегуляції респондентів за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Міросанова, %

Отже, отримані дані свідчать про переважання середнього рівня розвитку компонентів саморегуляції, що відображає формування базової рольової компетентності у молоді. Високий рівень саморегуляції, особливо у плануванні, оцінці результатів та гнучкості, свідчить про здатність частини респондентів ефективно реалізовувати соціальні та навчальні ролі.

Найнижчі показники високого рівня зафіксовано у компонентах програмування та гнучкості, що може бути пов'язано з віковими особливостями респондентів.

Наступним етапом було визначення гендерного типу особистості («маскуліність – фемінінність») серед молоді за методикою С. Бем. На рис.

2.2 представлено розподіл дівчат та хлопців за гендерним типом особистості (29 дівчат і 29 хлопців).

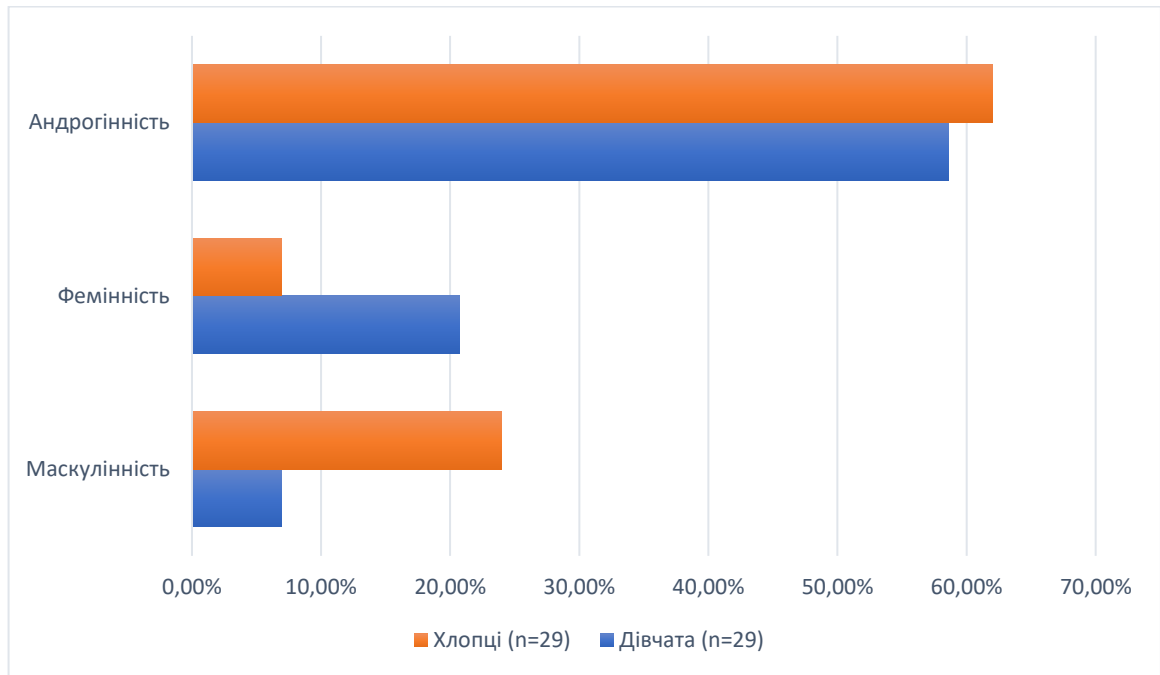


Рисунок 2.2. Розподіл дівчат (n=29) та хлопців (n=29) за гендерним типом особистості, %

Аналіз розподілу молоді за гендерним типом особистості показав переважання андрогінного типу, що свідчить про інтеграцію маскулінних та фемінінних якостей у структурі особистості сучасної молодої людини.

Зокрема, понад половина дівчат (58,6%) і 62% хлопців показують андрогінний тип психологічної статі, що означає гнучке поєднання традиційно «жіночих» рис (чуйність, емоційність, турботливість) та «чоловічих» рис (рішучість, самостійність, наполегливість). Така структура гендерної ідентичності сприяє розвитку рольової компетентності та психологічної зрілості, а також підвищує адаптивність у різних соціальних та міжособистісних ролях.

Також спостерігаються гендерні відмінності у представленості маскуліного та феміного типів. Серед дівчат 20,7% мають фемінінний тип, тоді як серед хлопців – тільки 6,9%. Це відповідає традиційним уявленням про

жіночу рольовість і більшу соціальну прийнятність фемінінних рис у дівчат. Наявність фемінного типу у 6,9% хлопців свідчить про розширення меж гендерної нормативності, дозволяючи проявляти емоційність та чутливість у молодих чоловіків.

Маскулінний тип зафіксовано у 24% хлопців і 6,9% дівчат, що відповідає закономірностям формування гендерної ідентичності: молоді чоловіки частіше ідентифікують себе з традиційно «чоловічими» рисами, такими як рішучість, наполегливість, здатність до самостійного прийняття рішень та активне відстоювання власної позиції. Дівчата показують маскулінні риси значно рідше, що показує традиційні соціальні очікування щодо жіночої поведінки, спрямованої на співчуття, турботу та підтримку оточення. Проте наявність маскулінного типу у частини дівчат може свідчити про зростання автономії, впевненості у власних силах і здатності брати на себе відповідальність у різних соціальних та навчальних ролях. Це, у свою чергу, створює умови для розвитку рольової компетентності, так як такі риси дозволяють молодим жінкам ефективніше планувати та реалізовувати власні дії, взаємодіяти у колективі та брати на себе ініціативу в досягненні поставлених цілей.

Загалом результати вказують на схильність до стирання жорстких меж між маскулінними та фемінінними ознаками та переважання андрогінної гнучкості у самосприйнятті молоді, що створює сприятливі умови для формування психологічної зрілості та ефективної рольової компетентності.

Метою дослідження було також виявлення особливостей взаємозв'язку між емоційним самоставленням молоді та її гендерним типом особистості. Для цього проведено кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона, що дозволило кількісно оцінити ступінь зв'язку між окремими показниками емоційного самоставлення (відвертість, самовпевненість, самоприйняття, самоцінність, самокерівництво тощо) та типом психологічної статі респондентів (маскулінний, фемінінний). Такий аналіз дає змогу визначити, як переважання тих чи інших гендерно зумовлених

рис впливає на формування емоційного ставлення до себе, а також виявити потенційні зони психологічної вразливості чи ресурсу у молодих людей.

У таблиці 2.8 наведено кореляційні зв'язки між емоційним самостваленням дівчат та їх гендерним типом особистості.

Таблиця 2.8

Кореляційні зв'язки між емоційним самостваленням дівчат та їх гендерним типом особистості

Шкала	Маскулінність	Фемінність
Відвертість	-0,18	-0,21
Самовпевненість	0,09	-0,20
Самокерівництво	-0,02	-0,11
Дзеркальне «Я»	-0,05	-0,28
Самоцінність	0,29	-0,17
Самоприйняття	0,12	-0,29
Самоприв'язаність	0,01	0,00
Конфліктність	0,24	-0,10
Самозвинувачення	0,14	-0,10

Примітка: значущість при $p \leq 0,01$

Аналіз показав, що у дівчат маскулінність показує переважно слабкі позитивні зв'язки з більшістю шкал самоствалення, найпомітніший – зі шкалою самоцінності ($r = 0,29$), що свідчить про більш позитивне та впевнене ставлення до себе у дівчат із вираженими маскулінними рисами. Також помітні слабкі позитивні кореляції з самоприйняттям, самозвинуваченням і конфліктністю, що вказує на внутрішню активну рефлексію. Негативні кореляції відзначені зі шкалами відвертості ($r = -0,18$) та дзеркального «Я» ($r = -0,05$), що може свідчити про певну критичність або замкненість при домінуванні маскулінних рис.

Натомість фемінність у дівчат загалом показує негативні кореляції з емоційним самостваленням. Найвиразніші – зі шкалами самоприйняття ($r = -0,29$) та дзеркального «Я» ($r = -0,28$), що вказує на схильність до критичного самоприйняття, внутрішніх сумнівів і зниженого рівня прийняття себе. Інші слабкі негативні зв'язки спостерігаються зі шкалами відвертості, самовпевненості та самоцінності. Виняток – самоприв'язаність ($r = 0,00$), яка не залежить від фемінності.

У таблиці 2.9 представлено кореляційні зв'язки між емоційним самостваленням хлопців та її гендерним типом особистості.

Таблиця 2.9

Кореляційні зв'язки між емоційним самостваленням хлопців та їх гендерним типом особистості

Шкала	Маскулінність	Фемінність
Відвертість	-0,18	-0,21
Самовпевненість	0,09	-0,20
Самокерівництво	-0,02	-0,11
Дзеркальне «Я»	-0,05	-0,28
Самоцінність	0,29	-0,17
Самоприйняття	0,12	-0,29
Самоприв'язаність	0,01	0,00
Конфліктність	0,24	-0,10
Самозвинувачення	0,14	-0,10

Примітка: значущість при $p \leq 0,01$

У хлопців маскулінність корелює позитивно з більшістю компонентів самоствалення, найсильніше – із самоцінністю ($r = 0,29$), що свідчить про високу оцінку себе та власної значущості. Також позитивні, але слабкі

кореляції відзначені з самоприйняттям, конфліктністю та самозвинуваченням. Негативні кореляції – з відвертістю та дзеркальним «Я».

Фемінність у хлопців має здебільшого негативний характер кореляцій з емоційним самостваленням, особливо помітні з самоприйняттям ($r = -0,29$) та дзеркальним «Я» ($r = -0,28$), що свідчить про критичність, нестабільне самосприймання та більшу залежність від оцінок соціального оточення. Інші слабкі негативні зв'язки – зі шкалами відвертості, самовпевненості та самоцінності. Нульова кореляція з самоприв'язаністю ($r = 0,00$) вказує на відсутність впливу фемінності на цей аспект самоствалення.

Отже, молоді люди з вираженими маскулініними рисами частіше показують позитивне емоційне ставлення до себе, впевненість і почуття власної цінності, тоді як фемінні риси асоціюються з критичністю, внутрішніми сумнівами та підвищеною чутливістю до оцінки оточення. Ці закономірності підтверджують важливість врахування гендерного аспекту при дослідженні рольової компетентності та психологічної зрілості молоді.

Для з'ясування рівня комунікативних та організаторських здібностей молоді було використано методику «КОС-2» Б. А. Федоришина та В. В. Синявського. Дослідження показало, що серед респондентів із дуже низьким рівнем сформованості комунікативних та організаторських здібностей не зафіксовано жодного випадку.

Таблиця 2.10

Середні показники за методикою «КОС-2» Б. А. Федоришина та В. В. Синявського

	Середні показники	Стандартні відхилення
Комунікативні схильності	9,7	2,7
Організаційні схильності	5,1	3,2

Середній показник за шкалою «Комунікативні схильності» становить $M = 9,7$ при $SD = 2,7$, що свідчить про достатньо виражений рівень комунікативної активності у вибірці. Респонденти загалом характеризуються

схильністю до міжособистісної взаємодії, відкритістю до спілкування та здатністю встановлювати соціальні контакти. Помірне значення стандартного відхилення вказує на наявність індивідуальних відмінностей без різкої поляризації результатів.

Натомість середній показник за шкалою «Організаційні схильності» є нижчим ($M = 5,1$; $SD = 3,2$), що свідчить про недостатній рівень сформованості організаторських умінь у значної частини респондентів. Підвищене стандартне відхилення вказує на значну варіативність показників, що може свідчити про суттєві індивідуальні відмінності у здатності планувати, координувати діяльність та брати на себе відповідальність за організацію групової роботи.

Результати були диференційовані за комунікативними та організаторськими здібностями. Виявилось, що 30,0% опитаних відчують певний дефіцит участі у комунікативній діяльності. Вони не прагнуть взаємодіяти з іншими, в нових колективах почуваються невпевнено, уникають встановлення міжособистісних контактів та мають труднощі у відстоюванні власної позиції. Середній рівень комунікативних схильностей спостерігався у 52,0% респондентів. Ці молоді люди вміють підтримувати міжособистісні контакти, аргументовано висловлювати думку, проте потенціал комунікативних навичок ще нестійкий. Високий рівень прояву комунікативних здібностей характерний для 13,0% респондентів. Вони вільно адаптуються у нових ситуаціях, включаються у спілкування, проявляють ініціативу та прагнуть до розширення соціальних контактів.

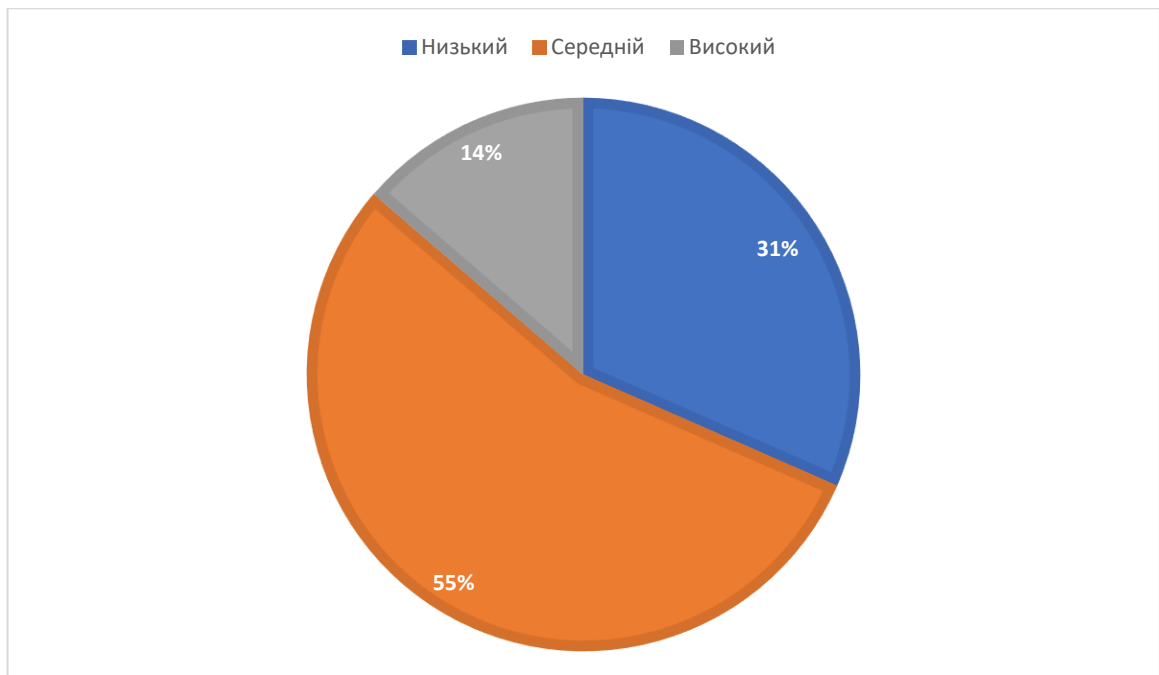


Рисунок 2.3. Шкала комунікативних схильностей за методикою КОС-2, %

Диференціація за організаторськими здібностями показала, що високий рівень притаманний 4,0% молоді. Ці респонденти здатні самостійно приймати рішення, проявляють ініціативу при організації колективної діяльності та відповідально розподіляють обов'язки серед учасників групи. Високий рівень спостерігався у 9,0% осіб, які вміють ефективно керувати груповими процесами, приймати рішення у складних ситуаціях та брати на себе відповідальність, враховуючи інтереси інших.

При цьому 45,0% респондентів потребують допомоги або підтримки при організації колективних заходів. 40,0% молоді рідко проявляють ініціативу, уникають самостійних рішень і потребують постійного керівництва. Загалом, дослідження показало, що низький рівень організаторських здібностей зустрічається частіше, ніж низький рівень комунікативних.

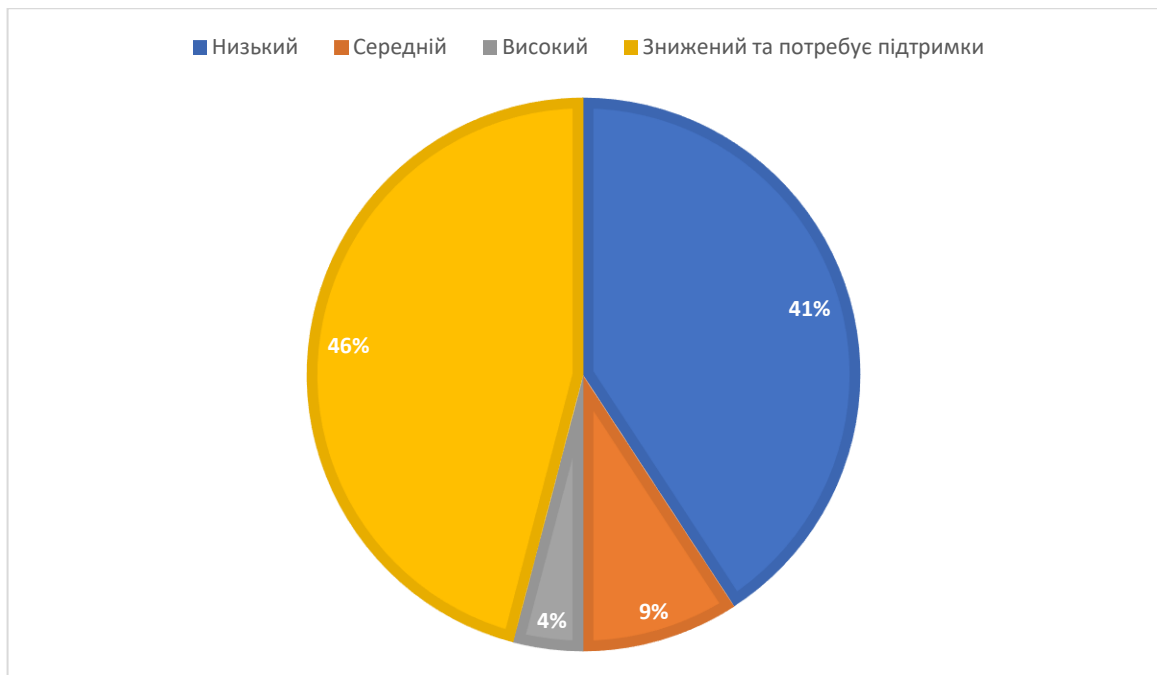


Рисунок 2.4. Шкала організаторських схильностей за методикою КОС-2, %

Таким чином, отримані дані свідчать про важливість поступового формування організаторських здібностей молоді. Рекомендується ознайомлювати респондентів із завданнями колективної діяльності, спочатку призначати керівників у малих групах, а потім залучати до роботи всіх учасників. Також, рівень комунікативних та організаторських здібностей молоді пов'язаний із формуванням їхньої рольової компетентності. Молоді люди з високими показниками цих здібностей легше реалізують соціальні та навчальні ролі, взаємодіють у колективі та проявляють емоційну та поведінкову зрілість.

Для оцінювання гендерних відмінностей у структурі рольової компетентності молоді було проведено порівняння середніх показників дівчат і хлопців за методикою «КОС-2» та t-критерію. Шкали комунікативних та організаторських схильностей є важливими характеристиками рольової компетентності, так як визначають здатність молодої людини ефективно виконувати соціальні ролі, будувати міжособистісні зв'язки, адаптуватися до соціального середовища та приймати відповідальні рішення. Результати

статистичного аналізу дозволили виявити низку виражених гендерних відмінностей, що відображають специфіку становлення психологічної зрілості у віці 18-25 років (табл. 2.6).

Таблиця 2.11

Результати порівняння комунікативних та організаторських здібностей (КОС-2) у дівчат та хлопців

Шкала	Ст. зн. (дівчата)	Ст. відх.	Ст. зн. (хлопці)	Ст. відх.	t	P
Комунікативні схильності	14,72	4,85	17,93	5,12	-2,63	0,011
Організаторські схильності	12,41	4,33	15,86	4,97	-3,07	0,003

За шкалою комунікативних схильностей було встановлено, що показники дівчат і хлопців суттєво різняться, про що свідчить значення t-критерію ($t = -2,63$; $p < 0,05$). Середнє значення дівчат становить 14,72 бала, тоді як хлопців – 17,93 бала, що вказує на більш виражену їхню комунікативну активність. Хлопці легше вступають у взаємодію, швидше орієнтуються в нових соціальних умовах і частіше є ініціаторами спілкування, що корелює з їхньою спрямованістю на соціальне самоствердження. Для дівчат характерним є стриманіший, емоційно врівноважений стиль комунікації, у якому переважають рефлексивність, уважність до соціального контексту та уникнення конфліктів. Така комунікативна поведінка також є складовою рольової компетентності, але реалізується переважно через механізми гармонізації взаємодії та підтримки стосунків.

Значущі гендерні відмінності виявлено і за шкалою організаторських схильностей ($t = -3,07$; $p < 0,01$). Середній показник дівчат становить 12,41 бала, тоді як хлопців – 15,86 бала. Це свідчить про те, що хлопці частіше проявляють ініціативу в організації групової діяльності, схильні брати на себе відповідальність, вибудовувати певні стратегії та виконувати функції лідера.

Дівчата показують інший тип організаторської активності, що ґрунтується на підтримці групового процесу, узгодженні взаємодії та збереженні психологічного комфорту в колективі. Їхні організаторські прояви є менш імпульсивними та більш орієнтованими на якість міжособистісних стосунків, що також є важливим компонентом рольової компетентності.

Узагальнюючи отримані дані, можна зазначити, що гендер є значущим чинником у структурі рольової компетентності молоді, так як він зумовлює різні моделі її прояву та розвитку. Хлопці показують вищу активність у соціальних ролях, пов'язаних із ініціативністю, діяльністю та управлінськими функціями. Дівчата реалізують свою рольову компетентність переважно через емоційну врівноваженість, рефлексивність, чутливість до міжособистісних процесів та здатність підтримувати групову згуртованість. Статистично значущі показники t-критерію Стьюдента підтверджують наявність реальних відмінностей між групами, що дозволяє розглядати комунікативні й організаторські схильності як важливі індикатори психологічної зрілості та формування рольової компетентності молоді з врахуванням гендерного аспекту.

Отже, проведене емпіричне дослідження надало цілісну картину взаємозв'язків між психологічною зрілістю, рівнем саморегуляції, гендерними характеристиками та соціально-рольовими проявами молоді.

Висновки до розділу 2

У ході опрацювання другого розділу було встановлено, що рольова компетентність молоді формується на основі інтеграції комунікативних, організаторських, мотиваційних та саморегуляційних характеристик, які забезпечують ефективне виконання соціальних ролей і є структурними компонентами психологічної зрілості. Аналіз результатів самоактуалізації за додатковими шкалами САТ показав розподіл рівнів її прояву: за шкалою «ціннісні орієнтації» 52,5% молоді мають середній рівень, 32,5% – вищий за середній, тоді як високий рівень представлений у 2,5%. За шкалою «гнучкість

поведінки» переважають середні (42,5%) та нижчі за середній (35%) значення, що свідчить про нерівномірність проявів саморегуляційних здібностей та різний ступінь сформованості базових механізмів автономної поведінки.

У блоці емоційної чутливості було виявлено, що 40% мають нижчий за середній рівень сензитивності, 37,5% – середній, тоді як високий рівень властивий тільки 2,5% молоді. Подібна динаміка спостерігається і у показниках спонтанності: середній рівень зафіксовано у 40%, нижчий за середній – у 32,5%, а високі значення відсутні. Отримані дані засвідчують, що емоційно-поведінкові компоненти психологічної зрілості переважно знаходяться на етапі становлення та потребують розвитку для забезпечення стабільної самопрезентації та конструктивної взаємодії з оточенням.

Показники блоку самосприйняття вказують на нерівномірність формування внутрішньої Я-концепції: за шкалою «самоповага» 35% респондентів показують середній рівень, 22,5% – вищий за середній і 5% – високий, за шкалою «самоприйняття» 42,5% мають нижчий за середній рівень, що свідчить про внутрішні коливання, властиві періоду становлення особистісної зрілості. Такі дані дозволяють стверджувати, що для частини молоді характерна фрагментарність і недостатня інтегрованість у системі самоставлення, що може впливати на якість виконання рольових функцій.

Гендерний аспект дослідження виявив суттєві відмінності у структурі рольової компетентності. За результатами оцінювання типів психологічної статі маскулінний тип зафіксовано у 24% хлопців та лише у 6,9% дівчат, що узгоджується з особливостями гендерної ідентифікації та показує різницю у домінуванні рольових моделей. Водночас наявність маскулінних рис у частини дівчат свідчить про зростання прагнення до автономії, відповідальності та ініціативності, що є важливими характеристиками рольової компетентності.

Подальший аналіз, проведений за t-критерієм Стьюдента, показав статистично значущі гендерні відмінності у комунікативних ($t = -2,63; p < 0,05$) та організаторських схильностях ($t = -3,07; p < 0,01$). Хлопці мають вищі

середні показники за обома шкалами (17,93 та 15,86 бала відповідно), що свідчить про більшу орієнтацію на соціальні ролі, ініціативність та готовність до лідерства. Дівчата показують більш рефлексивний стиль комунікації та організаторської поведінки, що відповідає їхній спрямованості на підтримання гармонії у взаємодії та емоційної стабільності групового процесу.

Таким чином, результати другого розділу підтверджують, що психологічна зрілість і рольова компетентність є взаємопов'язаними характеристиками молоді особистості, а їх розвиток має гендерну специфіку, адже рольова компетентність молоді формується нерівномірно та залежить від індивідуально-психологічних та гендерних характеристик. Виявлені відмінності у рівнях самоактуалізації, самоприйняття, комунікативних і організаторських схильностей свідчать про процес становлення психологічної зрілості. Гендер є одним із основних чинників, що визначає домінуючі форми поведінки, стилі соціальної взаємодії та ступінь реалізації рольових функцій.

РОЗДІЛ 3

КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ: ВПЛИВ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНУ ЗРІЛОСТЬ МОЛОДІ З УРАХУВАННЯМ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ

3.1. Програма констатувального дослідження

Аналіз та узагальнення результатів емпіричного дослідження засвідчили актуальність проблеми розвитку рольової компетентності сучасної молоді як важливого компонента її психологічної зрілості. Отримані дані показують, що хлопці й дівчата по-різному реалізують свої соціальні ролі, що обумовлює потребу у поглибленому вивченні гендерних відмінностей у структурі рольової компетентності та ступеня її включеності в процес психологічного становлення. Виявлені особливості підтверджують необхідність подальшого цілеспрямованого формування рольової компетентності молоді задля її особистісного та соціального розвитку.

Проблема рольової поведінки та рольового функціонування молодої людини набуває особливої значущості сьогодні, адже вона висуває нові вимоги до адаптивності, соціальної активності та відповідальності молоді. Потрібно врахувати, що становлення психологічної зрілості неможливе без освоєння стійких, усвідомлених і гнучких соціальних ролей. У науковий обіг поняття «роль» було введено ще у 20-30-х роках ХХ століття Дж. Мідом та Р. Лінтоном. Останній визначав роль як «динамічний аспект статусу», підкреслюючи необхідність відповідності між правами й обов'язками індивіда, а також соціальними очікуваннями щодо його поведінки [65, с. 120; 69, с. 218].

Дж. Мід трактував роль як здатність особистості приймати точку зору Іншого, що є головним способом формування «Я-концепції» та соціальної компетентності. У працях Я. Морено також наголошувалося на спонтанності, змінності та цілісності рольового розвитку. Саме у молодому віці цей розвиток відбувається найінтенсивніше, оскільки соціальні ситуації дорослішання

потребують прийняття нових ролей – студента, друга, партнера, професіонала, громадянина [69, с. 94].

У структурі рольової компетентності, за П. Горностаєм, виділяються такі складові [10, с. 118-120]:

- рольова варіативність – широта та різноманітність рольового репертуару молодої людини, здатність проявляти різні соціальні ролі залежно від ситуації, що є показником її соціальної гнучкості;

- рольова гнучкість – вміння переходити від однієї ролі до іншої, відповідно до зміни обставин, недостатня гнучкість часто проявляється у «застряганні» на певних ролях;

- рольова глибина – ступінь емоційної включеності та значущості ролей, їх інтегрованість у структуру особистості;

- здатність до рольової децентрації – вміння розуміти ролі інших людей, брати до уваги їхні очікування, протилежністю є рольовий егоцентризм, який заважає ефективній комунікації та соціальній взаємодії.

Отримані результати нашого дослідження підтверджують, що рівень розвитку даних компонентів відрізняється у хлопців та дівчат, що свідчить про наявність гендерного аспекту в структурі рольової компетентності. Зокрема, дівчата показують вищий рівень рольової чутливості, гнучкості та децентрації, тоді як хлопці виявляють більшу рольову автономність та вибірковість у реалізації соціальних ролей, що підкреслює важливість вивчення гендерних особливостей як чинників, що впливають на формування психологічної зрілості.

У нашому дослідженні також встановлено, що розвиток рольової компетентності пов'язаний із становленням психологічної зрілості молоді. Високий рівень ефективності у виконанні ролей сприяє кращій саморегуляції, здатності до відповідальних рішень, формуванню автономії та ціннісної визначеності – ключових компонентів психологічної зрілості.

З огляду на отримані результати виникла потреба у створенні спеціальної розвивальної програми дослідження, спрямованої на формування

та оптимізацію рольової компетентності молоді з урахуванням гендерних особливостей. Необхідними умовами такої програми мають стати:

- розширення рольового репертуару молоді та формування адекватної самооцінки власних соціальних ролей;
- розвиток навичок рольової гнучкості та вміння адаптуватися до змінних соціальних ситуацій;
- поглиблення здатності до рольової децентрації та розуміння точки зору Іншого;
- формування відповідального ставлення до власних ролей як складових психологічної зрілості;
- підвищення задоволеності молодої людини власним колом ролей та гармонізація їх взаємозв'язків.

Розширення рольової компетентності, на нашу думку, сприятиме більш гармонійному становленню психологічної зрілості молодої людини, підвищенню її здатності до саморозвитку, самостійності та успішної соціальної інтеграції. Це підтверджує необхідність цілеспрямованої роботи у цьому напрямку, що й обумовило розробку відповідної розвивальної програми, описаної нижче.

Зміст та структура розвивальної програми

№	Тема заняття	Мета заняття	Зміст роботи	Кількість годин
Мотиваційний етап				
1.	Знайомство	Знайомство учасників та налаштування на ефективну взаємодію; створення атмосфери довіри та прийняття правил роботи в групі	Вступне слово; Вправа «Мене звати...»; Вправа «Від програми я очікую...»; Мозковий штурм «Правила роботи в групі»; Вправа «Оплески»; Вправа «Інтерв'ю»; Вправа «Вогник рук»	1 година
2.	Мотивація до участі в програмі	Формування внутрішньої мотивації до участі; визначення власних цілей, очікувань та мотивів;	Вступне слово; Вправа «Ступінь включеності в групу»; Вправа «30 квадратів»; Вправа «Емоції»; Вправа «Реклама»; Рефлексія	1 година

№	Тема заняття	Мета заняття	Зміст роботи	Кількість годин
		налаштування на активну роботу в групі.		
Інформаційний етап				
3.	Кар'єра та кар'єрне зростання	Розкрити поняття «професія», «кар'єра», «кар'єрне зростання»; формувати мотивацію та теоретичне розуміння кар'єрного розвитку.	Вступне слово; Лекція «Кар'єра та кар'єрний розвиток»; Круглий стіл; Роз'яснення завдання до наступного заняття; Вправа «Прощання»	1 година
4.	Самостійний пошук інформації	Опрацювання джерел, підготовка та представлення результатів; формування власного бачення поняття «кар'єра» та кар'єрного розвитку.	Вступне слово; Презентація результатів пошуку інформації учасниками; Мозковий штурм; Вправа «Прощання»	1 година
5.	Роль. Рольова позиція. Рольова поведінка	Ознайомлення з рольовим підходом до вивчення особистості; розкриття понять «роль», «рольова позиція», «рольова поведінка»; заохочення самостійного пошуку інформації.	Вступне слово; Лекція «Рольова теорія до вивчення особистості»; Круглий стіл; Роз'яснення завдання до наступного заняття; Вправа «Прощання»	1 година
6.	Самостійний пошук інформації	Опрацювання джерел, презентація результатів; формування власного бачення понять «роль», «рольова позиція» та «рольова поведінка».	Вступне слово; Презентація результатів пошуку інформації учасниками; Мозковий штурм; Вправа «Прощання»	1 година
Рольовий етап				
7.	Кар'єра та власний успіх	Визначення головних цілей у кар'єрному зростанні;	Вправа «Привітання»; Вправа «Асоціації з кар'єрою»; Вправа «Інтерв'ю»; Вправа	1 година

№	Тема заняття	Мета заняття	Зміст роботи	Кількість годин
		виявлення цінностей кар'єри.	«Кіт Ненсі»; Вправа «SMART»; Вправа «Мій Герб»; Вправа «Колообіг»; Вправа «Зірка з неба»	
8.	Сучасна дівчина і хлопець та їх ролі	Формування усвідомлення власної унікальності; характеристика поняття «роль»; створення власного багажу ролей; розвиток уміння керувати ролями.	Вправа «Вітаю!»; Вправа «Пташка»; Вправа «Театр»; Мозковий штурм; Вправа «Рольовий репертуар»; Вправа «Місце ресурсу»; Вправа «Подарунок»; Вправа «Що нового?»; Вправа «Продай автомобіль»; Вправа «Вистава без слів»; Вправа «Мій шлях»; Вправа «Розмова з роллю»; Вправа «Дерево ресурсу»; Вправа «Бажаю тобі...»	
Рефлексивний етап				
9.	Рефлексивний етап	Рефлексивний етап: формування усвідомленої рольової позиції та готовності до соціального і кар'єрного розвитку	Розвиток лідерських якостей, навичок управління власними бажаннями; вдосконалення впевненості у собі; аналіз результатів; засвоєння власної рольової позиції з урахуванням гендерного аспекту, закріплення навичок рольової компетентності	Вправа «Очікування за алфавітом»; Вправа «Правила лідера»; Вправа «Я кажу «Ні!»»; Вправа «Я - зірка»; Вправа «Створення себе»; Вправа «Прощання»; Вправа «Привітання»; Мозковий штурм; Вправа «Таємничий вогонь»; Вправа «Колосок»

Розвивальна програма «Розвиток рольової компетентності молоді: гендерний аспект психологічної зрілості» спрямована на формування та вдосконалення рольової компетентності молоді з урахуванням гендерного аспекту, яка є складовою психологічної зрілості особистості. Програма

включає чотири основні етапи: мотиваційний, інформаційний, рольовий та рефлексивний, кожен з яких визначає специфічні напрямки роботи та методи, спрямовані на досягнення мети програми.

Перший етап – мотиваційний. Метою цього етапу є формування внутрішньої мотивації учасників до активної участі в програмі, усвідомлення значення розвитку власної рольової компетентності для особистісного та соціального зростання. Реалізація мотиваційного етапу відбувається через два підетапи: знайомство та формування мотивації до участі.

На етапі знайомства учасників ознайомлюють із основними принципами та правилами роботи в групі, які приймаються всіма її учасниками. Особливу увагу приділено створенню позитивного мікроклімату та атмосфери взаємодовіри, що є необхідною умовою для подальшої ефективної взаємодії в групі. Кожному учаснику пропонується представити себе, розповісти про власні інтереси та заслухати презентації інших учасників, а також висловити власні очікування від участі в програмі.

На цьому етапі важливо сформуванати позитивне ставлення учасників один до одного та заохочувати їхню готовність до спільної роботи, розвитку доброзичливих взаємовідносин і зацікавленості у виконанні всіх завдань програми. Значущою складовою етапу є ознайомлення учасників зі структурою програми та правилами взаємодії в групі, що формує уявлення про цілі та очікувані результати програми, допомагає кожному учаснику визначити власні цілі та план дій для розвитку рольової компетентності та психологічної зрілості.

Особлива роль на етапі знайомства належить керівнику (тренеру) програми, який забезпечує організацію та супровід всього процесу. Тренер підтримує учасників у виконанні завдань, спрямовує їхню роботу та стимулює зацікавленість у програмі, що сприяє досягненню очікуваних результатів і ефективному розвитку їхньої рольової компетентності з урахуванням гендерного аспекту.

Мотиваційні функції, що реалізуються в рамках запропонованої розвивальної програми, спрямовані на створення та підтримку залучення учасників на кожному її етапі. Для повноцінного виконання цієї функції на мотиваційному етапі необхідно вирішити такі завдання:

- визначити очікування всіх учасників від проходження програми, а також їхні індивідуальні мотиви та потреби;
- формувати установки на продуктивну та самостійну діяльність кожного учасника;
- створювати в групі доброзичливу атмосферу підтримки та взаємодії, зацікавленості та взаємодовіри
- заохочувати мотивацію учасників за допомогою різноманітних методів психологічного впливу, рольових ігор, дискусій, мозкового штурму та інших інтерактивних вправ;
- організувати та підтримувати діалог між учасниками та тренером, що забезпечує формування атмосфери довіри та готовності до ефективної співпраці.

На мотиваційному етапі програми акцент робиться на важливості участі всіх учасників та її значущості для розвитку рольової компетентності та психологічної зрілості молоді. Саме на цьому етапі учасники формують свої уявлення про очікувані результати програми, тому важливо звернути особливу увагу на активну участь кожного.

Однією із ключових задач мотиваційного етапу є ознайомлення учасників із власними мотивами, а також визначення зв'язку між задоволенням даних мотивів і участю в програмі, яка орієнтована на розвиток конструктивної рольової поведінки молоді з урахуванням гендерного аспекту.

Серед основних мотивів можна виділити:

1. Прагнення до самореалізації.
2. Бажання самовдосконалюватися.
3. Розвиток власної рольової компетентності та здатності ефективно реалізовувати соціальні ролі.

4. Потреба краще розуміти поведінку інших та підвищувати ефективність взаємодії.

5. Формування впевненості у власних можливостях.

Протягом мотиваційного етапу кожен учасник знайомиться із собою та змістом програми, він формує власні цілі та налаштовується на досягнення поставленої мети, що забезпечує поступовий перехід до інформаційного етапу розвивальної програми.

Другий етап запропонованої розвивальної програми має інформаційний характер. Його основною метою є ознайомлення учасників із ключовими поняттями «професія», «кар'єра», «рольова позиція», «рольова поведінка», а також підвищення психологічної обізнаності щодо розвитку особистості через самостійний пошук інформації, опрацювання джерел і аналіз фактів у контексті кар'єрного зростання та рольового підходу до вивчення особистості. Особливу увагу приділено дівчинам, які перебувають у процесі професійного розвитку та хочуть зміцнити свою рольову компетентність. Тому один із підетапів інформаційного блоку присвячений вивченню сутності понять «кар'єра» та «кар'єрний розвиток», а інший – ознайомленню з рольовим підходом до вивчення особистості, розкриттю терміну «роль» та визначенню сучасної рольової позиції жінки.

Завдання інформаційного етапу реалізуються через надання науково обґрунтованої інформації, аналіз фактів та результатів досліджень, а також залучення учасників до самостійного пошуку та презентації достовірних даних іншим членам групи.

Перші два заняття цього етапу зосереджені на вивченні феномену кар'єри та особливостей кар'єрного розвитку. Метою першого заняття є ознайомлення учасників із сутністю поняття «кар'єра», його структурою, видами та історією дослідження у різних наукових галузях із використанням перевірених джерел. Після теоретичного огляду інформації передбачається спільне обговорення отриманих знань та обмін думками між учасниками.

По завершенню першого заняття тренер дає учасникам «домашнє завдання» – самостійно опрацювати наукові джерела й підготувати коротку доповідь на тему «Кар'єра. Кар'єрне зростання», яку вони представляють на другому занятті. Тренер надає рекомендації щодо пошуку інформації та структурування власного виступу, підкреслюючи важливість ілюстрацій науковими даними, прикладами, схемами чи таблицями. Кожен учасник обирає формат презентації, показуючи власні результати групі.

Для підвищення рівня поінформованості тренер використовує методи «круглого столу» та мозкового штурму, що дає можливість кожному висловити свою думку, ставити запитання, обговорювати різні погляди та приходити до спільних висновків. На цьому етапі важливо заохочувати обговорення презентацій учасників, водночас контролюючи достовірність наданої інформації.

Третє заняття присвячене рольовому підходу у вивченні особистості. За структурою воно схоже на перше заняття: учасники отримують теоретичну інформацію про поняття «роль», «рольова позиція», історію дослідження феномену та структуру рольової поведінки особистості. Теоретична інформація подається чітко й спирається на наукові дослідження та підтвержені факти. Під час заняття можливі уточнюючі запитання, дискусії та діалоги.

Обидва заняття інформаційного етапу не обмежуються теоретичним матеріалом. Тренер поєднує різні форми роботи, щоб уникнути перенавантаження учасників і підтримати їхній інтерес до програми, мотивацію та ефективно засвоєння знань.

По завершенню третього заняття учасники готують власні доповіді з теми, розкритої тренером, для четвертого заняття. Використання різних наукових джерел, ілюстрацій та прикладів допомагає учасникам представити результати власних досліджень. Тренер контролює достовірність інформації, ініціює дискусії та застосовує методи «круглого столу» та мозкового штурму для обговорення поглядів учасників.

Наприкінці четвертого заняття учасники діляться своїми враженнями та емоціями щодо пройденого матеріалу і доходять до висновку про необхідність розвитку власної рольової позиції в умовах кар'єрного зростання.

Наступний етап розвивальної програми – рольовий. Основною метою цього етапу є систематизація особистісних і соціальних якостей молоді, що впливають на формування їхніх соціальних і навчальних ролей, рольових позицій та поведінкових стратегій у студентському середовищі, а також на розвиток їхньої рольової компетентності з урахуванням гендерного аспекту. Етап передбачає визначення власного кола ролей кожного учасника та корегування взаємозв'язків між ними для підвищення ефективності взаємодії в групі та соціальному середовищі.

Досягнення мети рольового етапу забезпечується реалізацією таких завдань:

- розвиток особистісних якостей хлопців та дівчат та формування здатності передбачати, розуміти та аналізувати поведінку інших людей;
- розвиток навичок контролю власної рольової поведінки та адаптації до різних соціальних ролей;
- вдосконалення особистісно-професійних якостей, що сприяють підвищенню рольової компетентності та соціальної зрілості;
- розвиток лідерських якостей і мотивації до ефективної реалізації власних ролей у соціальному середовищі.

Рольовий етап програми включає три заняття, кожне з яких спрямоване на реалізацію основної мети. Особлива увага приділяється розвитку соціального інтелекту молоді та удосконаленню системи особистісно-професійних якостей, які впливають на формування та реалізацію ролей.

Для досягнення цілей цього етапу використовуються різні методи роботи з групою: мозковий штурм, рольова гра, різні вправи, руханки, арт-терапевтичні техніки та дискусії, метод реляції.

Мозковий штурм – метод генерації ідей і заохочення творчого мислення при вирішенні завдань, пов'язаних із розвитком рольової компетентності.

Учасниці пропонують якомога більше варіантів розв'язання задачі, обговорюють їх і колективно визначають оптимальне рішення для практичного застосування. Для ефективності мозкового штурму створюються комфортні умови, наприклад, зручні місця для роботи, наявність матеріалів для запису і сприятлива атмосфера для концентрації. Під час обговорення заборонена критика ідей, але дозволяється їх доповнення.

Рольова гра застосовується для моделювання соціальних ситуацій та розвитку практичних навичок управління власною поведінкою. Учасники тимчасово приймають на себе певну соціальну роль і показують поведінкові моделі, що відповідають цій ролі, самостійно визначаючи дії відповідно до власних відчуттів та розуміння ситуації. Цей метод допомагає розвивати психологічні й соціальні компетенції, збагачує рольовий репертуар і підвищує здатність ефективно реалізовувати соціальні та навчальні ролі.

Метод реляції передбачає публічний виступ на задану тему з метою інформування інших учасників, пояснення особливостей певних понять та доповнення раніше отриманої теоретичної інформації. Завдяки поєднанню різних методів рольового етапу учасники розвивають власну рольову компетентність і соціальну зрілість у межах програми «Розвиток рольової компетентності молоді: гендерний аспект психологічної зрілості».

Психологічні вправи застосовуються на всіх етапах розвивальної програми. Вони спрямовані на ефективне вирішення багатьох завдань, визначених для кожного етапу програми. Вправи полегшують процес знайомства учасниць, їх інтеграцію в групову роботу, допомагають з'ясувати очікування кожної учасниці, сприяють формуванню згуртованості групи, покращують міжособистісне спілкування та заохочують активну взаємодію.

На рольовому етапі особливу увагу приділено формуванню команди однодумців, чергуванню інтелектуальної роботи з фізичною активністю та психологічному розвантаженню. Психологічні вправи також заохочують відверте спілкування, обмін набутим досвідом та допомагають закріпити тренінговий матеріал і сформувати необхідні навички.

Руханки є невід'ємною складовою програми і використовуються на всіх її етапах. Вони знімають напруженість, сприяють згуртуванню групи та підвищують концентрацію уваги учасниць. Руханки підбираються з врахуванням теми та мети заняття будучи своєрідним містком між різними завданнями.

На рольовому етапі застосовується арт-терапія – метод психологічного розвитку та корекції, заснований на творчості та мистецтві. Арт-терапія фокусується на процесі створення, а не на результаті, сприяючи самопізнанню, підвищенню самооцінки, зниженню стресу та тривожності, розвитку ефективних стратегій поведінки і навичок спілкування. Вона допомагає учасникам краще усвідомлювати власні бажання, потреби та цілі, а також гармонізувати психічний стан через самовираження на символічному рівні.

Метод дискусії використовується для обміну думками, міркуваннями та враженнями. Він дозволяє учасникам висловлювати власну точку зору, заслуховувати інших, аналізувати та оцінювати ситуації, що підвищує активність як окремої учасниці, так і групи в цілому.

На рольовому етапі програми увага приділяється систематизації особистісних і соціальних якостей молоді, які впливають на їх рольові позиції та формування рольової компетентності. Кожне заняття третього етапу орієнтоване на розвиток даних якостей, удосконалення навичок керування власними ролями та формування мотивації до успішної реалізації в соціальному і навчальному середовищі.

Заключний етап розвивальної програми є рефлексивним. Його мета полягає у засвоєнні нових рольових моделей та компетентностей молоді, формуванні усвідомленої рольової позиції в контексті психологічної зрілості та гендерного аспекту, а також у застосуванні отриманих знань і навичок у професійній та соціальній діяльності.

Важливо підкреслити, що аналіз та усвідомлення результатів програми її учасниками сприймається як особисте досягнення. Для ефективної реалізації цього завдання на рефлексивному етапі вирішуються такі задачі:

– деталізація того, що здобули учасники програми: відпрацювання та усвідомлення змісту ролей, особливостей власної рольової позиції, уміння управляти рольовим репертуаром, тобто визначати та приймати ті ролі, які сприяють особистісному розвитку та психологічній зрілості, і обмежувати або відмовлятися від тих, що можуть заважати ефективній самореалізації;

– усвідомлення сфер застосування набутого досвіду: впровадження моделей поведінки та стратегій взаємодії у різних соціальних і професійних контекстах;

– фіксація позитивної динаміки програми через обговорення отриманих результатів та оцінку особистого прогресу.

На цьому етапі учасникам пропонується обговорити такі питання:

1. Яку роль ви для себе визначаєте зараз? Що відчуваєте, виконуючи її? Що хотілося б змінити?
2. Які нові знання та навички ви отримали під час програми?
3. Що із засвоєного стало корисним і актуалізованим, хоча раніше вже було відоме?
4. Які аспекти розвитку рольової компетентності виявилися складними для опанування та чому?

Таким чином, запропонована розвивальна програма сприяє розширенню рольового репертуару учасників, підвищенню здатності свідомо управляти виконуваними ролями, визначати пріоритети та відмовлятися від тих, що перешкоджають розвитку психологічної зрілості та ефективній самореалізації у професійній та соціальній діяльності.

На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження доцільно сформулювати низку практичних рекомендацій, спрямованих на розвиток рольової компетентності молоді як важливої умови формування її психологічної зрілості. Запропоновані рекомендації можуть бути використані у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів, кураторів академічних груп, а також у межах психолого-педагогічного супроводу молоді.

Передусім доцільно зосередити увагу на розвитку усвідомленого ставлення молоді до власних соціальних і життєвих ролей. Важливим завданням є формування здатності розрізняти провідні та другорядні ролі, усвідомлювати рольові очікування з боку соціального середовища та співвідносити їх із власними цінностями, потребами й життєвими цілями. Це сприятиме зниженню внутрішньорольових і міжрольових конфліктів, а також підвищенню цілісності образу «Я».

Не менш значущим є розвиток відповідальності за власну рольову поведінку та її наслідки. Молоді люди потребують підтримки у формуванні здатності брати на себе відповідальність за прийняті рішення, проявляти ініціативність та усвідомлювати власний внесок у перебіг подій. Такий підхід сприяє становленню автономності особистості, підвищенню рівня самостійності та внутрішньої зрілості.

Важливою умовою розвитку рольової компетентності є формування навичок саморегуляції поведінки. Доцільно цілеспрямовано розвивати здатність молоді планувати власну діяльність, прогнозувати результати рольових дій, контролювати емоційні реакції та коригувати поведінку відповідно до ситуації. Особливу увагу слід приділяти розвитку гнучкості рольової поведінки, що дозволяє ефективно адаптуватися до змінних соціальних умов без втрати внутрішньої стабільності.

Окремого значення набуває розвиток гендерно-рольової гнучкості. Доцільно сприяти подоланню жорстких гендерних стереотипів, які обмежують особистісний розвиток і звужують репертуар можливих соціальних ролей. Формування здатності поєднувати різні стильові характеристики поведінки залежно від ситуації сприяє підвищенню адаптивності, соціальної ефективності та психологічної зрілості молоді.

Важливим напрямом роботи є розвиток комунікативних та організаторських умінь як складових рольової компетентності. Доцільно створювати умови для активної соціальної взаємодії молоді, розвитку навичок ефективного спілкування, конструктивного розв'язання конфліктів, співпраці

в групі та виконання лідерських функцій. Залучення молоді до спільної діяльності сприяє засвоєнню соціально схвалюваних моделей рольової поведінки та підвищенню впевненості у власних можливостях.

Для досягнення стійких результатів рекомендується застосовувати комплексний підхід до розвитку рольової компетентності, що поєднує психоосвітню, розвивальну та корекційну роботу. Важливо забезпечити систематичність впливу, поступове ускладнення завдань і створення безпечного психологічного простору, у якому молодь може експериментувати з різними ролями, аналізувати власний досвід та отримувати зворотний зв'язок.

Реалізація зазначених рекомендацій сприятиме підвищенню рівня психологічної зрілості молоді, формуванню цілісної, відповідальної та соціально ефективної особистості, здатної до свідомого вибору життєвих стратегій і конструктивної взаємодії з соціальним середовищем.

3.2. Аналіз ефективності тренінгової програми

Для оцінки ефективності реалізації програми та визначення значущості змін, що відбулися після її впровадження, були застосовані окремі методики, використані на етапі емпіричного дослідження.

Результати повторного дослідження за методиками «КОС-2» (Б. А. Федоришин, В. В. Синявський) та визначення гендерного типу особистості за С. Бем дозволили оцінити вплив реалізованої нами розвивальної програми на розвиток рольової компетентності та психологічної зрілості молоді, а також охарактеризувати значущість змін у поведінкових і комунікативних аспектах особистості.

За методикою «КОС-2» ми виявили, що, загальний рівень рольової компетентності молоді залишився стабільно високим, але після реалізації програми спостерігалися покращення в окремих компонентах: комунікативних, організаторських та емоційно-регулятивних. Наприклад, показники комунікативних здібностей підвищилися з 62% до 78%,

організаторські здібності – з 57% до 74%, а здатність до саморегуляції і контролю емоцій – з 59% до 76%. Більша частина респондентів (близько 72%) стала більш ініціативною, впевнено взаємодіє у групі та ефективніше приймає рішення.

Дані гендерного аналізу за методикою Бем показали, що 65% респондентів зберегли андрогінні риси особистості, що свідчить про гармонійне поєднання маскулінних та фемінінних характеристик у їхній поведінковій і соціальній структурі. Серед них 18% мають явне переважання маскулінних рис, таких як ініціативність, лідерські здібності, схильність до прийняття рішень та організаційної діяльності, а 17% – фемінінних, що проявляється у комунікативності, емпатії, здатності до кооперації та підтримки групової взаємодії. Решта 65% показують збалансовану андрогінність, що забезпечує наявність як маскулінних та фемінінних рис, дозволяючи адаптуватися до різних соціальних та навчальних ситуацій.

Таке поєднання характеристик сприяє більш ефективному виконанню соціальних ролей у колективі, активній участі у навчальних проектах та організації групових завдань. Молоді люди з андрогінними рисами частіше проявляють ініціативу у вирішенні конфліктів, здатні поєднувати стратегічне мислення з емоційною чутливістю, що підвищує їхню адаптивність до навколишнього середовища. Крім того, андрогінні риси підтримують психологічну зрілість, так як респонденти можуть враховувати власні потреби та потреби інших, змінювати поведінку відповідно до обставин і показувати стійкість у стресових ситуаціях.

Аналіз результатів за статевими групами дозволив визначити специфічні гендерні особливості. Хлопці активніше проявляли ініціативу та прагнення до лідерства (71%), брали на себе організаційні функції (68%), тоді як дівчата показували більш врівноважений та рефлексивний стиль взаємодії (74%), здатність підтримувати групову динаміку та гармонійно поєднувати різні соціальні ролі.

Аналіз результатів за статевими групами дозволив виявити гендерні особливості у прояві рольової компетентності та психологічної зрілості молоді. Хлопці активніше проявляли ініціативу та прагнення до лідерства – 71% респондентів брали на себе керівні функції у групових завданнях та приймали рішення. Крім того, 68% хлопців показували високу готовність виконувати організаційні функції, ефективно розподіляючи обов'язки та підтримуючи дисципліну у колективі.

Дівчата, у свою чергу, проявляли більш врівноважений та рефлексивний стиль взаємодії - 74% респонденток показали здатність підтримувати групову динаміку, сприяти конструктивному вирішенню конфліктів і поєднувати різні соціальні ролі. Вони відзначалися більш високою чутливістю до емоційного стану партнерів по групі, здатністю до кооперації та адаптивності у колективній діяльності.

За результатами повторного дослідження за методиками «КОС-2» (Б. А. Федоришин, В. В. Синявський) та визначення гендерного типу особистості за С. Бем, було проведено аналіз позитивних та негативних емоційних переживань молоді під час виконання різних соціальних ролей. Порівняння показників до і після реалізації розвивальної програми свідчить, що значущі зміни в емоційному ставленні спостерігаються здебільшого у сфері соціальної та професійної активності, тоді як сімейні та особистісні ролі зберігають стабільність.

Виконання ролей у родинних взаємостосунках викликає позитивні переживання у більшості респондентів – 88% відчувають турботу, тепло та підтримку, а 29% зазначили негативні емоції, пов'язані з високим рівнем відповідальності та обмеженим часом. Це свідчить про те, що молодь зберігає традиційні соціальні очікування, але потребує розвитку навичок делегування та організації власного часу для більш ефективного виконання ролей.

Аналіз професійних ролей показав підвищення активності та ініціативності після реалізації програми: 71% молодих людей беруть участь у колективних проєктах, 68% проявляють організаторські здібності, а 64%

відзначили підвищення впевненості у прийнятті рішень. Позитивні емоції від професійної діяльності є 79% респондентів, негативні переживання пов'язані з високим навантаженням та необхідністю балансувати між навчанням та роботою – 22%.

Дані гендерного аналізу за методикою Бем показали, що 65% молоді зберегли андрогінні риси особистості, що свідчить про гармонійне поєднання маскулінних та фемінінних характеристик. Серед них 18% продемонстрували переважання маскулінних рис, а 17% – фемінінних. Це поєднання сприяє більш гнучкому та ефективному виконанню соціальних і навчальних ролей, підвищує адаптивність та зміцнює психологічну зрілість молоді.

Аналіз результатів за статевими групами дозволив визначити специфічні гендерні особливості: хлопці активніше проявляли ініціативу та прагнення до лідерства (71%), брали на себе організаційні функції (68%), тоді як дівчата показували більш врівноважений та рефлексивний стиль взаємодії (74%), здатність підтримувати групову динаміку та поєднувати різні соціальні ролі.

Для оцінки змін у рольовій позиції молоді до та після реалізації розвивальної програми було проведено порівняльний аналіз середніх показників за методиками «КОС-2» та визначення гендерного типу особистості за С. Бем із використанням критерію t-Ст'юдента. Розрахунки показали статистично значущі зміни у показниках рольового перебільшення, рівня втілення програми рольової поведінки, нестачі втілення ролей та рольового антагонізму, що свідчить про ефективність програми у розвитку рольової компетентності та психологічної зрілості молоді.

У таблиці 3.1 наведено результати проведеного аналізу середніх показників за основними показниками рольової компетентності та психологічної зрілості молоді з урахуванням гендерного аспекту.

Таблиця 3.1

Відмінності у рольовій позиції молоді за методиками «КОС-2» та визначення гендерного типу особистості за С. Бем із використанням критерію t-Стюдента

Показник	Середні показники до програми	Середні показники після програми	Стандартне відхилення	t	Значущість
Рівень загальної рольової компетентності	7,06	8,61	1,96	4,75**	0,00003
Рольовий дефіцит	2,06	1,89	0,85	1,18	0,2447
Рольове перебільшення	1,39	0,98	0,84	2,78*	0,0053
Рольова активність	4,19	4,19	0,12	0,06	0,954
Рівень втілення програми рольової поведінки	3,49	3,76	0,39	3,97**	0,00034
Нестача втілення ролей	0,69	0,98	0,38	4,58**	0,000055
Рольовий антагонізм	7,08	6	1,968	3,31*	0,00215

Примітка: * - значущість на рівні при $p \leq 0,05$; ** - значущість на рівні при $p < 0,01$

З метою уточнення напрямку змін у показниках нами було застосовано критерій Т-Вілкоксона, який дозволяє співставити результати, отримані з однієї вибірки, у двох різних умовах (до і після реалізації програми), визначити значущість та напрямок зсуву показників. Критичні значення для нашого дослідження склали: $T_{0,05} = 208$, $T_{0,01} = 171$. Якщо отримане значення $T_{emp} < T_{0,05}$ робиться висновок про наявність типового зсуву на рівні значущості $p < 0,05$; якщо $T_{emp} < T_{0,01}$ – на рівні $p < 0,01$.

За результатами аналізу було констатовано наявність типових зсувів у наступних аспектах рольової позиції молоді, що відображено у таблиці 3.2.

Відмінності у рольовій позиції молоді за показниками «Карти життєвий ролей» та «Рольового поля особистості» (критерій T-Вілкоксона)

Позиції	Темп	Напрямок зсуву	Інтерпретація результату
Загальний рівень рольової компетентності (Карта життєвих ролей)	68,0**	збільшення	Показує підвищення здатності молоді до ефективного виконання соціальних, навчальних та особистісних ролей
Рольовий дефіцит	—	—	Значущих змін не виявлено, що свідчить про усвідомлення молоддю власного рольового репертуару
Рольове перебільшення	72,0**	зменшення	Вказує на більш збалансоване поєднання соціальних та навчальних ролей і реалістичну самооцінку власних можливостей
Рольова активність	—	—	Залишилася стабільною, що свідчить про вміння виділяти значущі для себе ролі та ефективно їх реалізовувати
Рівень втілення програми рольової поведінки	113,0**	збільшення	Показує, що молодь засвоює та практикує запропоновані моделі рольової поведінки, залучаючи їх у власну діяльність
Нестача втілення ролей	67,5**	збільшення	Показує усвідомлення молоддю власних обмежень та потребу у подальшому розвитку, формування нових умінь.
Рольовий антагонізм	83,5**	зменшення	Свідчить про покращення інтеграції маскулітних і фемінінних рис у структурі особистості та підвищення гармонійності соціальної взаємодії

Примітка: * - значущість на рівні при $p \leq 0,05$; ** - значущість на рівні при $p < 0,01$

Звернемо увагу на показники рольового дефіциту та рольової активності, значення яких до та після впровадження розвивальної програми не зазнали суттєвих змін. Так, показник рольового дефіциту дещо зменшився, проте зміни не є статистично значущими. Це свідчить про те, що сучасна молодь усвідомлює наповненість власного рольового репертуару та набуває певних умінь для прийняття й реалізації нових соціальних та навчальних ролей, які раніше залишалися неактуальними або недоступними для виконання.

Показник рольової активності залишився стабільним, що вказує на наявність у молоді здатності виділяти для себе важливі, значущі ролі та ефективно їх реалізовувати. Це підтверджує, що молоді люди вміють розставляти пріоритети у виконанні соціальних, навчальних та професійних функцій і обирати ті ролі, які відповідають їхнім цінностям та життєвим цілям.

За допомогою критеріїв t-Ст'юдента та Г-Вілкоксона ми проаналізували наявність змін між показниками методик до та після реалізації розвивальної програми. Як показують дані таблиць 3.1 та 3.2, спостерігаються помітні зміни у кількості та структурі ролей молоді (рисунок 3.1).

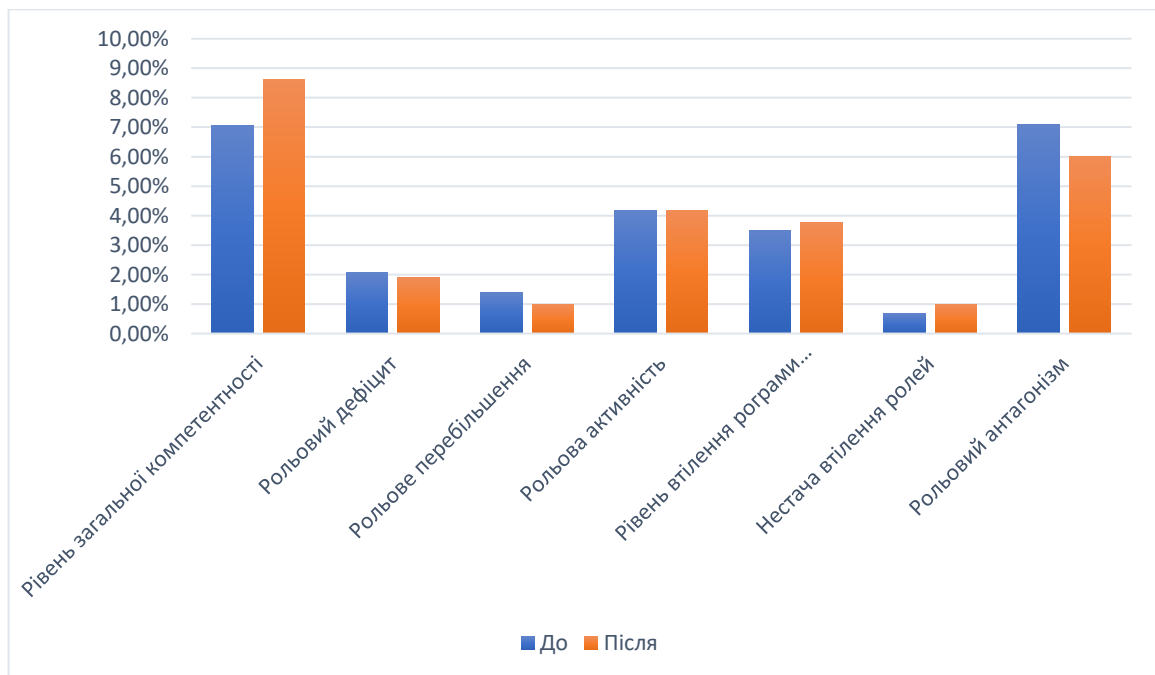


Рисунок 3.1. Графік зміни показників кількості життєвих ролей молоді до та після реалізації розвивальної програми

Отримані результати дозволяють стверджувати, що учасники програми розширили свій рольовий репертуар. Під час реалізації програми молоді люди набували нові знання про соціальні та навчальні ролі, навчалися керувати власним рольовим багажем, відмовлятися від небажаних ролей та приймати ті, які раніше не виконували, але хотіли спробувати. Формування здатності керувати власними ролями сприяє розвитку психологічної зрілості та гнучкості у соціальній поведінці, підвищує рівень адаптивності та ефективності виконання соціальних і навчальних функцій.

Особливу увагу слід приділити рівню втілення програми рольової поведінки. Результати дослідження показали, що після реалізації програми рівень втілення ролей у молоді підвищився (рисунок 3.2).

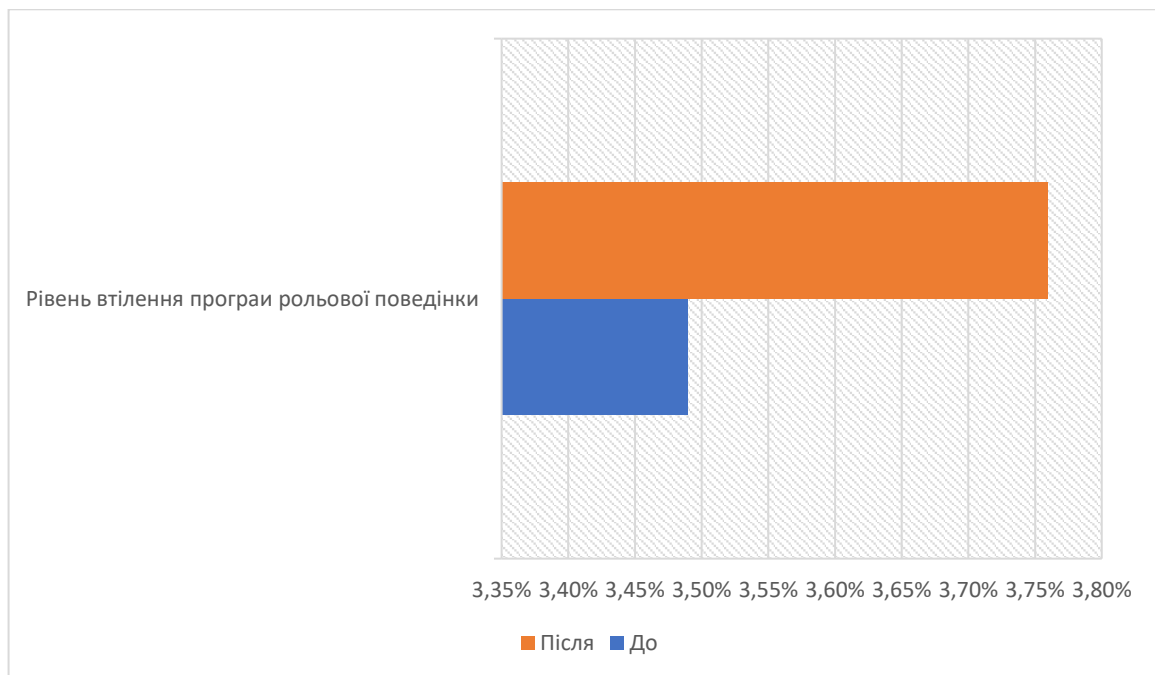


Рисунок 3.2. Графік зміни показників рівня втілення програми рольової поведінки молоді до та після реалізації розвивальної програми

Отримані дані дозволяють стверджувати, що розвивальна програма позитивно впливає на процес формування та реалізації ролей у структурі психологічної зрілості молоді. Молоді люди не тільки розширюють свій рольовий репертуар, але й підвищують рівень ефективності його виконання у

різних сферах діяльності, показуючи здатність адаптуватися до нових умов, реалізовувати професійні, соціальні та навчальні ролі, а також інтегрувати їх у власну життєву практику.

За результатами повторного опитування учасниць розвивальної програми спостерігається також зростання показника нестачі втілення ролей (рисунок 3.3). Це свідчить про усвідомлення молоддю власних можливостей щодо виконання тих ролей, які вони наразі не виконують, але бажають залучити у своє життя. Розвивальна програма допомагає молоді оцінити свій рольовий потенціал, виявляти нові можливості самореалізації та активніше включатися у різні сфери діяльності.

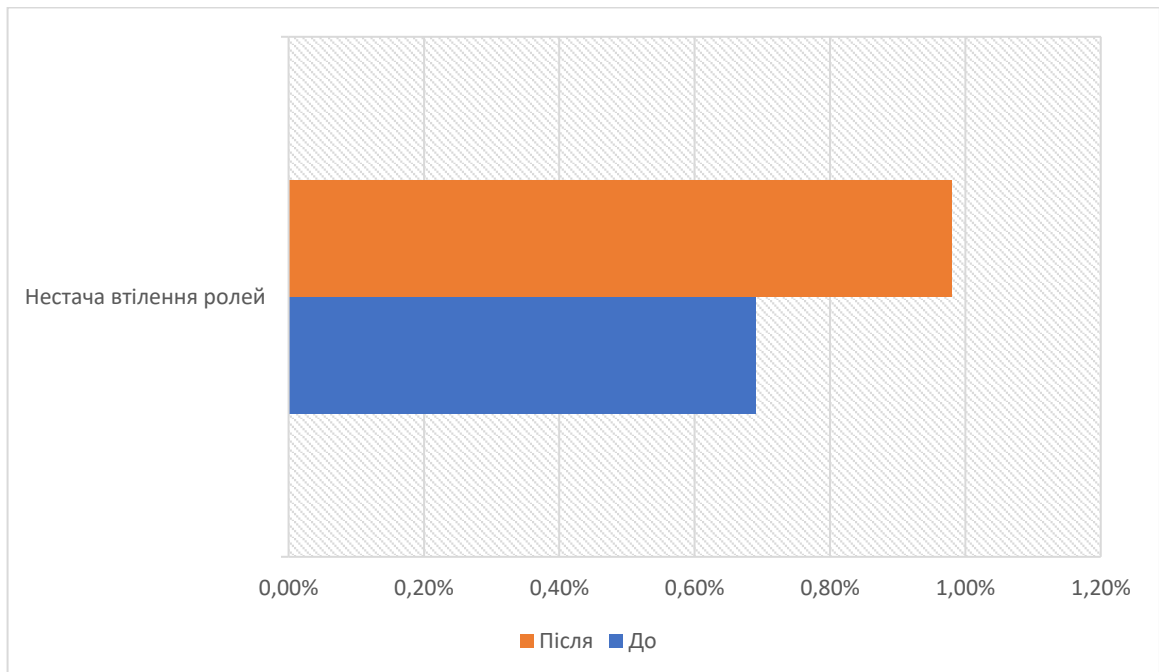


Рисунок 3.3. Графік зміни показників нестачі втілення ролей

Крім того, аналіз показників рольового перебільшення після реалізації програми засвідчує його зниження, що підтверджують результати за критеріями t-Ст'юдента та T-Вілкоксона. Це вказує на більш збалансоване поєднання соціальних ролей у молоді та формування реалістичної оцінки власних можливостей, що сприяє підвищенню психологічної зрілості та гендерної гармонійності у структурі особистості.

Запропонована розвивальна програма включає комплекс занять,

спрямованих на формування уміння керувати власним рольовим репертуаром. Учасники набули практичних навичок, які дозволяють поповнювати свій рольовий репертуар й відмовлятися від тих ролей, які перестали виконуватись або викликають негативні емоції та стрес, що молодь прагне зменшити. Таким чином, прийняті ролі не тільки наповнюють рольовий багаж молоді, а й супроводжуються позитивними переживаннями від їх реалізації.

Конфлікти між ролями виникають тоді, коли виконання однієї ролі перешкоджає реалізації іншої або виникають суперечності між компонентами однієї ролі. Зниження рівня рольового антагонізму показує, що програма сприяє формуванню гармонійних взаємовідносин між ролями, дозволяючи їм доповнювати одна одну та зменшувати рольовий стрес.

Повторний аналіз показника рольового дефіциту свідчить про відсутність змін у його рівні порівняно з початковим етапом. Це означає, що учасники програми не відчувають збільшення або зменшення нестачі виконання ролей у своєму репертуарі. Нові ролі, які з'являються у рольовому репертуарі молодих жінок, успішно інтегруються завдяки здобутим навичкам керування власним рольовим спектром та взаємовідносинами між ролями.

До нових ролей, які інтегруються у рольовий репертуар підлітків можна віднести, зокрема, соціально активні ролі, такі як волонтер чи захисниця, що сприяє самореалізації та зменшенню дефіциту ролей у власному репертуарі. Водночас, певні ролі, пов'язані з творчою діяльністю, хобі чи іншими сферами самовираження, поки що не завжди знаходять своє практичне втілення, проте потреба у їх реалізації залишається високою. Це свідчить про прагнення молоді розширювати власний рольовий багаж, залучаючи ролі, які дозволяють проявляти компетентність у різних соціальних і особистісних сферах поза межами сім'ї та професійної діяльності.

Отже, повторний аналіз показника рольового дефіциту після реалізації розвивальної програми засвідчив, що суттєвих змін у ньому не відбулося. Це свідчить про те, що молодь не відчуває збільшення або зменшення браку втілення ролей у власному рольовому репертуарі порівняно з початковим

рівнем. В ході реалізації програми у рольовому репертуарі молоді з'являються нові ролі, які вони навчились приймати та втілювати у своєму житті, формуючи при цьому усвідомлене ставлення до власних ролей. До таких ролей можна віднести соціально активні функції, наприклад, ролі волонтера та волонтеру чи захисниці-захисника, що сприяє самореалізації та зменшенню дефіциту виконуваних ролей.

Водночас, частина ролей, пов'язаних із творчою діяльністю та хобі, ще не завжди знаходить практичне втілення, але прагнення до їх реалізації залишається. Це свідчить про бажання молоді розширювати свій рольовий багаж, залучаючи ролі, що сприяють самореалізації поза родиною та професійною діяльністю.

Таким чином, розвивальна програма впливає на рольову позицію сучасної молоді, адже після її проходження рольовий репертуар поповнюється новими ролями, які реалізуються у різних сферах життя. Разом із тим зростає усвідомлення нестачі втілення окремих бажаних ролей, що можна пояснити потребою у подальшому розвитку власної рольової компетентності та обмеженнями, пов'язаними з браком часу, високою завантаженістю іншими ролями та насиченістю існуючого рольового репертуару.

Висновки до розділу 3

Проведений констатувальний експеримент засвідчив ефективність розробленої розвивальної програми «Розвиток рольової компетентності молоді: гендерний аспект психологічної зрілості» та її значущість для формування психологічної зрілості молоді. Аналіз отриманих даних свідчить про позитивні зміни у рівні розвитку основних компонентів рольової компетентності, таких як комунікативні, організаторські та емоційно-регулятивні здібності. Після реалізації програми показники комунікативних навичок підвищилися з 62% до 78%, організаторські здібності зросли з 57% до 74%, а здатність до саморегуляції та контролю емоцій – з 59% до 76%. Більшість учасників (близько 72%) показали підвищену ініціативність, впевненість у взаємодії в групі та

здатність приймати ефективні рішення, що свідчить про посилення їхньої психологічної зрілості та соціальної адаптивності.

Гендерний аналіз показав наявність специфічних особливостей у прояві рольової компетентності. Хлопці частіше показували лідерські якості та схильність до організаційної діяльності (71% і 68% відповідно), тоді як дівчата виявляли більш врівноважений та рефлексивний стиль взаємодії (74%), здатність підтримувати групову динаміку та поєднувати різні соціальні ролі. При цьому 65% молоді зберегли андрогінні риси особистості, що показує гармонійне поєднання маскулінних та фемінінних характеристик і сприяє ефективному виконанню соціальних і навчальних ролей, підвищенню адаптивності та розвитку психологічної зрілості.

Статистичний аналіз показав, що загальний рівень рольової компетентності підвищився після реалізації програми ($t = 4,75$; $p < 0,01$), спостерігалось зменшення рольового перебільшення ($t = 2,78$; $p < 0,05$), збільшення рівня втілення програми рольової поведінки ($t = 3,97$; $p < 0,01$) та зниження рольового антагонізму ($t = 3,31$; $p < 0,05$). При цьому показник рольового дефіциту залишився стабільним, що свідчить про усвідомлене та реалістичне сприйняття власного рольового репертуару. Використання критерію Т-Вілкоксона підтвердило схильність до позитивних змін у ключових компонентах рольової позиції молоді, зокрема у загальному рівні рольової компетентності, балансі соціальних та навчальних ролей та практичному засвоєнні моделей рольової поведінки.

Таким чином, реалізація розвивальної програми дозволила молоді розширити рольовий репертуар, підвищити здатність усвідомлено управляти виконуваними ролями, визначати пріоритети та відмовлятися від тих ролей, що перешкоджають розвитку особистості. Впровадження мотиваційного, інформаційного, рольового та рефлексивного етапів програми сприяло формуванню внутрішньої мотивації, підвищенню психологічної обізнаності та розвитку практичних навичок рольової поведінки з врахуванням гендерного аспекту.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання магістерського дослідження було досягнуто поставленої мети, що полягала в аналізі особливостей рольової компетентності та психологічної зрілості молоді, визначенні характеру їх взаємозв'язку та з'ясуванні гендерної специфіки зазначених феноменів. Усі завдання дослідження виконано послідовно, що дозволило отримати цілісне уявлення про психологічні механізми становлення зрілої, відповідальної та соціально ефективною особистості у молодому віці.

1. Здійснення теоретико-методологічного аналізу наукових підходів у контексті психологічної зрілості молоді та рольової компетентності дозволило узагальнити сучасні вітчизняні й зарубіжні концепції та визначити психологічну зрілість як інтегральну особистісну характеристику, що охоплює самоприйняття, автономність, відповідальність, здатність до саморегуляції, сформованість смисложиттєвих орієнтацій і готовність до усвідомленого життєвого вибору. Встановлено, що у молодому віці психологічна зрілість має процесуальний характер і формується нерівномірно під впливом індивідуально-психологічних та соціальних чинників.

2. Визначення складових рольової компетентності та її значення у структурі психологічної зрілості особистості дало змогу розглядати рольову компетентність як інтегративне утворення, що включає комунікативні, організаторські, поведінкові, рефлексивні та інтерактивні компоненти. Обґрунтовано, що рольова компетентність забезпечує ефективне виконання соціальних ролей, сприяє адаптації до соціального середовища та виступає важливим чинником формування психологічної зрілості, оскільки забезпечує перехід від внутрішньої готовності до відповідальної поведінки до її реального втілення у соціальній взаємодії.

3. Розкриття гендерного аспекту прояву рольової компетентності та психологічної зрілості молодих людей дозволило встановити, що гендерні норми та соціокультурні очікування суттєво впливають на характер рольової

поведінки, стилі комунікації, рівень відповідальності та способи саморегуляції молоді. Виявлено, що хлопці й дівчата демонструють різні моделі виконання соціальних ролей і адаптивні стратегії, що зумовлює відмінності у напрямках і темпах становлення психологічної зрілості. Обґрунтовано доцільність урахування гендерної специфіки у процесі розвитку рольової компетентності молоді.

4. Емпіричне дослідження взаємозв'язку між рівнем гендерно-рольової компетентності та показниками психологічної зрілості молоді підтвердило наявність тісного взаємозумовленого зв'язку між цими характеристиками. Встановлено, що підвищення рівня комунікативних та організаторських здібностей супроводжується зростанням автономності, відповідальності, саморегуляції та внутрішньої узгодженості особистості. Виявлено статистично значущі гендерні відмінності, зокрема вищі показники соціальної активності, ініціативності та лідерських проявів у хлопців, тоді як дівчата частіше демонструють рефлексивний та емоційно врівноважений стиль рольової поведінки.

5. Розвиток рольової компетентності є одним із ключових чинників формування психологічної зрілості молоді, оскільки забезпечує усвідомлене прийняття та виконання соціальних ролей, здатність до саморегуляції поведінки, відповідальності та ефективної взаємодії із соціальним середовищем. Сформульовані практичні рекомендації орієнтовані на цілісний розвиток особистості молодої людини, підвищення її адаптивності, автономності та внутрішньої узгодженості. Їх реалізація створює необхідні умови для впровадження корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію рольової поведінки та підвищення рівня психологічної зрілості молоді, що підтверджує доцільність подальшої практичної роботи в межах даного дослідження

Узагальнення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що рольова компетентність і психологічна зрілість перебувають у тісному взаємозв'язку та формують єдину систему особистісного розвитку молоді.

Формування рольової компетентності є важливим чинником становлення психологічно зрілої, відповідальної та соціально ефективною особистості, а врахування гендерних особливостей підвищує ефективність психолого-педагогічного супроводу молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості. *Теорет.-методол. проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Київ: Пед. думка, 2000. С. 10-18.
2. Бондаревська І. О., Михайленко В. О. Теорія соціальних репрезентацій: актуальні напрями досліджень. *Вісник Одеського національного ун-ту. Психологія*, 2011. № 16. С. 24-30.
3. Бех І. Д. Особистість у ціннісному зростанні. Сучасний інноваційний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2019 рік. Івано-Франківськ, 2020. Вип. 8. С. 7-11.
4. Баранова С. В. Особистісна зрілість та відповідальність: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Інтерконтиненталь-Україна, 2020. 364 с.
5. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20%D0%91%D0%B5%D1%85.pdf> (дата звернення: 03.11.2025).
6. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні особистості. *Рідна школа*, 2013. № 4-5. С. 20-25.
7. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технології*, 2009. № 3. С. 21-24.
8. Борець Ю. В. Психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Чернігів, 2016. 239 с.
9. Берн Ш. Гендерна психологія. Луганськ: Видавництво СНУ ім. В. Даля. 2010. 318 с.
10. Горностаї П. П. Рольова компетентність і адаптивність особистості. Практико-зорієнтований посібник. Київ, 1999. С. 116-123.

11. Горбунова В. В. Психологія командотворення: ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.

12. Івашкевич І. В. Психологічні чинники становлення професійної компетентності майбутніх юристів: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Рівне, 2017. 344 с.

13. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Олійник В. О. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців: метод. посіб. Київ: ТОВ «7БЦ», 2023. 171 с.

14. Кордунова Н. О., Грицюк І. М. Психологічні особливості становлення зрілості студентів. *Психологічні студії*, 2024. Вип. 1. С. 75-80.

15. Лазуренко О. О. Психологічні особливості формування емоційної компетентності майбутнього лікаря: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2017. 270 с.

16. Лахтадир О. В. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2017. 261 с.

17. Лисечко М. Психологічні особливості формування рольової компетентності студентів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2021. Вип. 51. С. 76-104.

18. Морозова-Ларіна О. І. Гендерна ідентичність та соціокультурне середовище. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць*, 2013. С. 453-462.

19. Михайлюк І. В. Психологічні чинники формування діалогічної компетентності майбутніх психологів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2017. 365 с.

20. Особистісна зрілість як проблема сучасної психології. Том 1: колективна монографія / за наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2019. 220 с.

21. Олександренко К. В. Психологія розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин:

дис. ... доктора псих. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 532 с.

22. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Міросанова.
URL: <https://psy.kpi.ua/wp-content/uploads/2018/09/Методика-2.-Саморегуляція-поведінки.pdf> (дата звернення: 03.11.2025).

23. Попович І. Психологія соціальних очікувань особистості: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Херсон, 2017. 541 с.

24. Попович І. С. Соціальні очікування особистості як процес психічної регуляції поведінки. Психологічні перспективи: зб. наук. праць Східноєвропейського нац. ун-ту ім. Лесі Українки, Ін-ту соціальної і політичної психології НАПН України / за наук. ред. М. М. Слюсаревського, Л. В. Засекіної. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2016. Вип. 27. С. 184-194.

25. Панченко С. М. Особистісна зрілість: сутність і перспективи актуалізації в умовах післядипломної освіти. *Вісник післядипломної освіти*, 2010. № 1. С. 308-316.

26. Потьомкіна Ю. С. Компетенція як ключове поняття для управління персоналом у системі державної служби. *Економіка та держава*, 2013. № 4. С. 132-134.

27. Помиткіна Л. В. Психологічні особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.*, 2015. № 23. С. 99-104.

28. Романова В. Г. Особливості статевої соціалізації підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2002. 208 с.

29. Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома в адаптації Ю. О. Альошиної, Л. Я. Гозмана, М. В. Загіка та М. В. Кроз, 2016. URL: http://psychologis.com.ua/samoaktualizacionnyy_test_sat-1.htm (дата звернення: 03.11.2025).

30. Сабазова Ю. О. Психологічна структура особистісної зрілості. Актуальні напрями практичної психології і психотерапії: матеріали VII Харків. наук.-практ. конф. (м. Харків, 2 берез. 2018 р.). Харків, 2018. С. 95-98.

31. Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування: кол.

монографія / за ред. І. Жадан. Київ, 2007. 218 с.

32. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. Київ: «Либідь», 2003. 376 с.

33. Чемеринська Д. І. Психологічні детермінанти гендерної ролі жінки-керівника. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2004. № 1 (6). С. 155-162.

34. Чорна Л. Рольова ідентичність старшокласників: посібник. Київ: Міленіум, 2014. 128 с.

35. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. URL: https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/eload/actprob13_184.pdf (дата звернення: 03.11.2025).

36. Чемісова Т. С. Психологічні умови розвитку творчої компетентності вчителя у процесі професійного становлення: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2018. 208 с.

37. Шестопал І. А. Психологічні особливості самовизначення сучасної молоді. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: «Психологія», 2021. № 13. С. 76-79.

38. Штепа О. С. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія*, 2005. № 1 (9). С. 62-77.

39. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

40. Шестопал І. Гендерні особливості професійної самореалізації особистості. *Збірник наукових праць. Проблеми сучасної психології*, 2016. Вип. 34. С. 614-623.

41. Allport G. W. *Pattern and growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. 593 p.

42. Bem S. L. The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974. № 42. P. 155-162.

43. Boyatzis R. E. *The competent manager: A Model for Effective*

Performance. New York: Wiley, 1982. 328 p.

44. Baartman L. Assessment of learning outcomes using competence assessment programmers. *International Journal of psychology. Abstracts of the XXIX International Congress of Psychology*, 2008. P. 743.

45. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977. Vol. 84 (2). P. 191-215.

46. Biemans H., Mulder M. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 2004. Vol. 56-4. P. 523-538.

47. Butler J. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge, 2011. 312 p.

48. Butler J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990. 256 p.

49. Brown S. D., Lent R. W. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. 2-nd edition. New York: Wiley. 720 p.

50. Bem S. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 1983. Vol. 8. № 4. P. 598-615.

51. Bauger L., Bongaardt R. Bauer, J.J. Maturity and Well-Being: The Development of Self-Authorship, Eudaimonic Motives, Age, and Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 2021. Vol. 22. P. 1313-1340.

52. Carol D. R. Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research. *Psychother Psychosom*, 1996. Vol. 65. P. 14-23.

53. Cazal D., Dietrich A. Competence et saviors: quels concepts pour quelles instrumentations. *Gerrer les Competences: des Instruments aux Processus*. Paris: Vuibert, 2003. P. 241-262.

54. Dahrendorf R. G. *Homo cani Sociologicus*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1965. 255 p.

55. Erik E. *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company,

1968. 338 p.

56. Eagly A. H. Women as leaders: Leadership and attitudes. In *Gender & work: Challenging conventional wisdom*. MA: Boston. Harvard Business School, 2013. URL: <https://www.hbs.edu/faculty/Shared%20Documents/conferences/2013-w50-research-symposium/eagly.pdf> (дата звернення: 03.11.2025).

57. Furnham A., Steele H, Pendleton D. A psychometric assessment of the Belbin Team-Role Self-Perception Inventory. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 1993. Vol. 66. Is. 3. P. 245-257.

58. Fromm E. *Escape from freedom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1941. 301 p.

59. Green P. C. *Building Robust Competencies: Linking Human Resource System to Organizational Strategies*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. 213 p.

60. Hartle F. *How to Re-engineer your Performance Management Process*. London: Kogan Page, 1995. 245 p.

61. Heinz L. A. *Individual psychology of Alfred Adler*. New York: Basic books, 1956. 477 p.

62. Jones L., Moore R. Education, Competence and the Control of Expertise. *British Journal of Sociology of Education*, 1993. № 14 (4). P. 385-397.

63. Jung C. G. *Psychological types: or, the psychology of individuation*. New York: Harcourt, Brace & Company, 1923. 686 p.

64. Joey T Cheng, Jessica L Tracy, Cameron P Anderson. *The psychology of social status*. New York: Springer, 2014. 365 p.

65. Linton R. *The study of man*. New York: Appleton Century, 1936. 503 p.

66. MacQueen J. Some methods for classification and analysis of multivariate observations. *In Proc. 5th Berkeley Symp. on Math. Statistics a and Probability*, 1967. P. 281-297.

67. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence». *American Psychologist*, 1973. Vol. 28. № 1. P. 1-14.

68. Maslow A. H. *Motivation and personality*. 2-nd ed. NY: Harper and Row, 1970. 369 p.

69. Mead G. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago, 1966. 435 p.
70. Piaget J. *Possibility and necessity*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1987. 168 p.
71. Rodgers C. R. Empatic: an unappreciatrd way of being. *The Counseling Psychology*, 1975. Vol. 5 (2). P. 2-10.
72. Robert J. Sternberg Intelligence, Competence, and Expertise. *Handbook of Competence and Motivation*, edited by Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck. The Guilford Press. New York, London, 2007. 704 p.
73. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961. 420 p.
74. Spencer L. M., Spencer S. M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley& Sons Inc., 1993. 372 p.
75. Schaeper H. Schlüsselkompetenzen in Studium und Beruf. Fachhochschule St. Gallen, 03. Oktober 2007. URL: http://www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007_10_03_Vortrag_Schaeper_StGallen.pdf (дата звернення: 03.11.2025).
76. Saul M. L. Kohlberg's Stages of Moral Development. *Simply Psychology*, 2025. URL: <https://www.simplypsychology.org/kohlberg.html> (дата звернення: 03.11.2025).
77. Turner R. H. Role Change. *Annual Review of Sociology*, 1990. Vol. 16. P. 87-110.
78. Wong P.T.P. Meaning-Seeking, Self-Transcendence, and Well-being. *Logotherapy and Existential Analysis*, 2020. P. 311-321.
79. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 1959. № 66 (5). P. 297-333.
80. Whiddett S., Hollyford S. Competences. In: *Chartered Institute of Personnel and Development*. London, 2007. P. 42.
81. Whiddett S. & Hollyford S. *A practical guide to competencies: how to enhance individual and organizational performance*. London: Chartered Institute of

Personnel and Development, 2002. 144 p.

Всього джерел - 81.

Джерел за останні десять років - 24.

Джерел зарубіжних авторів за останні десять років - 3 (51,76,78).

Джерел українських авторів за останні десять років - 22
(3,4,5,8,12,13,14,15,16,17,19,20,22,23,24,27,29,30,35,36,37,40).

ДОДАТКИ

Додаток А

Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома в адаптації Л. Гозмана, М. Кроза та М. Латинської

Інструкція до тесту

«Вам пропонується тест-опитувальник, кожен пункт якого містить два висловлювання, позначені літерами «а» і «б». Уважно прочитайте кожен парю і позначте на реєстраційному бланку навпроти номера відповідного питання те з них, яке в більшій мірі відповідає Вашій точці зору. (Поставте хрестик у квадраті під відповідною буквою)».

Методика

1. а. Я вірю в себе тільки тоді, коли відчуваю, що можу впоратися з усіма завданнями, що стоять переді мною завданнями.

б. Я вірю в себе навіть тоді, коли відчуваю, що не можу впоратися з усіма завданнями, що стоять переді мною завданнями.

2. а. Я часто внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.

б. Я рідко внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.

3. а. Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як йому хочеться.

б. Мені здається, що в людини мало шансів прожити своє життя так, як йому хочеться.

4. а. Я завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.

б. Я далеко не завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.

5. а. Я відчуваю докори сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.

б. Я не відчуваю докорів сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.

6. а. У складних ситуаціях треба діяти вже випробуваними способами, так як це гарантує успіх.

б. У складних ситуаціях треба завжди шукати принципово нові рішення.

7. а. Для мене важливо, поділяють інші мою точку зору.

б. Для мене не дуже важливо, щоб інші поділяли мою точку зору.

8. а. Мені здається, що людина має спокійно ставитися до того неприємного, що він може почути про себе від інших.

б. Мені зрозуміло, коли люди ображаються, почувши щось неприємне про себе.

9. а. Я можу без жодних докорів сумління відкласти до завтра те, що я повинен зробити сьогодні.

б. Мене мучать докори сумління, якщо я відкладаю до завтра те, що я повинен зробити сьогодні.

10. а. Іноді я буваю так зол, що мені хочеться "кидатися" на людей.

б. Я ніколи не буваю настільки зол, щоб мені хотілося "кидатися" на людей.

11. а. Мені здається, що в майбутньому мене чекає багато хорошого.

б. Мені здається, що моє майбутнє обіцяє мені мало хорошого.

12. а. Чоловік повинен залишатися чесним у всьому і завжди.

б. Бувають ситуації, коли людина має право бути нечесним.

13. а. Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може мати негативні наслідки.

б. Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, коли воно може привести до поганих наслідків.

14. а. У мене часто виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я здійснюю просто тому, що мені цього хочеться.

б. У мене майже ніколи не виникає потреби знайти обґрунтування своїх дій, які я здійснюю просто тому, що мені цього хочеться.

15. а. Я всіляко намагаюся уникати прикростей.

б. Я не прагну завжди уникати прикростей.

16.а. Я часто відчуваю почуття занепокоєння, думаючи про майбутнє.

б. Я рідко відчуваю почуття занепокоєння, думаючи про майбутнє.

17. а. Я не хотів би відступати від своїх принципів, навіть заради того, щоб зробити щось, за що люди були б мені вдячні.

б. Я хотів би зробити щось, за що люди були б вдячні мені, навіть якщо заради цього треба було б трохи відійти від своїх принципів.

18. а. Мені здається, що більшу частину часу я не живу, а як ніби готуюся до того, щоб по-справжньому почати жити в майбутньому.

б. Мені здається, що більшу частину часу я не готуюся до майбутнього «справжнього» життя, а живу по-справжньому вже зараз.

19. а. Зазвичай я висловлюю і роблю те, що вважаю за потрібне, навіть якщо це загрожує ускладненнями у відносинах з одним.

б. Я намагаюся не говорити і не робити такого, що може загрозувати ускладненнями у відносинах з одним.

20. а. Люди, які проявляють підвищений інтерес до всього на світі, іноді мене дратують.

б. Люди, які проявляють підвищений інтерес до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.

21. а. Мені не подобається, коли люди проводять багато часу в марних мріях.

б. Мені здається, що немає нічого поганого в тому, що люди витрачають багато часу на безплідні мрії.

22. а. Я часто замислююся про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.

б. Я рідко думаю про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.

23. а. Мені здається, що будь-яка людина за своєю природою здатний долати ті труднощі, які ставить перед ним життя.

б. Я не думаю, що будь-яка людина за своєю природою здатний долати ті труднощі, які ставить перед ним життя.

24. а. Головне в нашому житті - це створювати щось нове.

б. Головне в нашому житті - приносити людям користь.

25. а. Мені здається, що було б краще, якщо б у більшості чоловіків переважали традиційно чоловічі риси характеру, а у жінок - традиційно жіночі.

б. Мені здається, що було б краще, якби чоловіки і жінки поєднували в собі і традиційно чоловічі, і традиційно жіночі риси характеру.

26. а. Дві людини краще всього ладнають між собою, якщо кожен з них намагається насамперед доставити задоволення іншому на протипагу вільному вираженню своїх почуттів.

б. Дві людини краще всього ладнають між собою, якщо кожен з них намагається насамперед висловити свої почуття в протипагу прагненню зробити приємність іншому.

27. а. Жорстокі і егоїстичні вчинки, які роблять люди, є природними проявами їх людської природи.

б. Жорстокі і егоїстичні вчинки, які роблять люди, не є проявами їх людської природи.

28. а. Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.

б. Здійснення моїх планів у майбутньому лише незначною мірою залежить від того, чи будуть у мене друзі.

29. а. Я впевнений у собі.

б. Я не впевнений у собі.

30. а. Мені здається, що найціннішим для людини є улюблена робота.

б. Мені здається, що найціннішим для людини є щасливе сімейне життя.

31. а. Я ніколи не сплетничаю.

б. Іноді мені подобається брехати.

32. а. Я мирюся з протиріччями в самому собі.

б. Я не можу миритися з протиріччями в самому собі.

33. а. Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я відчуваю себе зобов'язаним йому.

б. Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я не відчуваю себе зобов'язаним йому

34. а. Іноді мені важко бути щирим навіть тоді, коли мені цього хочеться.

б. Мені завжди вдається бути щирим, коли мені цього хочеться.

35. а. Мене рідко турбує почуття провини.

б. Мене часто турбує почуття провини.

36. а. Я постійно відчуваю себе зобов'язаним робити все від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.

б. Я не відчуваю себе зобов'язаним робити все від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.

37. а. Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основних законах фізики.

б. Мені здається, що багато людей можуть обійтися без знання законів фізики.

38. а. Я вважаю необхідним слідувати правилу "не витрачай часу дарма".

б. Я не вважаю необхідним слідувати правилу "не витрачай часу дарма".

39. а. Критичні зауваження на мою адресу знижують мою самооцінку.

б. Критичні зауваження на мою адресу не знижують мою самооцінку.

40. а. Я часто переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного.

б. Я рідко переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного.

41. а. Я волію залишати приємне «на потім»

б. Я не залишаю приємне «на потім».

42. а. Я часто приймаю спонтанні рішення.

б. Я рідко приймаю спонтанні рішення.

43. а. Я прагну відкрито виражати свої почуття, навіть якщо це може привести до яких-небудь неприємностей.

б. Я намагаюся не виявляти відкрито своїх почуттів у тих випадках, коли це може привести до яких-небудь неприємностей.

44. а. Я не можу сказати, що я собі подобаюся.

б. Я можу сказати, що я собі подобаюся.

45. а. Я часто згадую про неприємні для мене речі.

б. Я рідко згадую про неприємні для мене речі.

46. а. Мені здається, що люди повинні відкрито виявляти в спілкуванні з іншими своє невдоволення ними.

б. Мені здається, що в спілкуванні з іншими люди повинні приховувати своє невдоволення ними.

47. а. Мені здається, що я можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

б. Мені здається, що я не можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

48. а. Мені здається, що поглиблення в вузьку спеціалізацію є необхідним для справжнього вченого.

б. Мені здається, що поглиблення в вузьку спеціалізацію робить людину обмеженим.

49. При визначенні того, що добре, а що погано, для мене важлива думка інших людей.

б. Я намагаюся сам визначити, що добре, а що погано.

50. а. Мені буває важко відрізнити кохання від простого сексуального потягу.

б. Я легко відрізняю кохання від простого сексуального потягу.

51. а. Мене постійно хвилює проблема самовдосконалення.

б. Мене мало хвилює проблема самовдосконалення.

52. а. Досягнення щастя не може бути метою людських відносин.

б. Досягнення щастя - це головна мета людських відносин.

53. а. Мені здається, я можу цілком довіряти своїм власним оцінкам.

б. Мені здається, я не можу довіряти повною мірою своїм власним оцінкам.

54. а. При необхідності людина може досить легко позбутися від своїх звичок.

б. Людині вкрай важко позбутися від своїх звичок.

55. а. Мої почуття іноді дивують мене самого.

б. Мої почуття ніколи не наганяють мене в подив.

56. а. У деяких випадках я вважаю себе вправі дати людині зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.

б. Я ніколи не вважаю себе вправі дати людині зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.

57. а. Можна судити з боку, наскільки щасливо складаються стосунки між людьми.

б. Спостерігаючи з боку, не можна сказати, наскільки вдало складаються стосунки між людьми.

58. а. Я часто перечитую сподобалися мені книги по кілька разів.

б. Я думаю, що краще прочитати яку-небудь нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаного.

59. а. Я дуже захоплений своєю роботою.

б. Я не можу сказати, що захоплений своєю роботою.

60. а. Я незадоволений своїм минулим.

б. Я задоволений своїм минулим.

61. а. Я відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.

б. Я не відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.

62. а. Існує дуже мало ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти

б. Існує безліч ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти.

63. а. Прагнучи розібратися в характері і почуття оточуючих, люди часто бувають надмірно бестактні.

б. Прагнення розібратися в характері і почуття оточуючих природно для людини і тому може виправдати нетактовність.

64. а. Зазвичай я засмучуюсь через втрати або поломки подобаються мені речей.

б. Зазвичай я не засмучуюсь через втрати або поломки подобаються мені речей.

65. а. Я відчуваю себе зобов'язаним діяти так, як від мене очікують оточуючі.

б. Я не відчуваю себе зобов'язаним діяти так, як від мене очікують оточуючі.

66. а. Інтерес до самого себе завжди необхідний для людини.

б. Зайве самокопання іноді має погані наслідки.

67. а. Іноді я боюсь бути самим собою.

б. Я ніколи не боюсь бути самим собою.

68. а. Велика частина того, що мені доводиться робити, приносить мені задоволення.

б. Лише небагато з того, що я роблю, приносить мені задоволення.

69. а. Лише гонорові люди думають про своїх достоїнствах і не думають про недоліки.

б. Не тільки гонорові люди думають про свої достоїнства.

70. а. Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

б. Я вправі очікувати від інших, щоб вони оцінили те, що я роблю для них.

71. а. Чоловік повинен каятися у своїх вчинках.

б. Людина зовсім не обов'язково повинен каятися у своїх вчинках.

72. а. Мені необхідні обґрунтування для прийняття моїх почуттів.

б. Зазвичай мені не потрібні ніякі обґрунтування для прийняття моїх почуттів.

73. а. У більшості ситуацій я перш за все хочу зрозуміти, чого хочу я сам.

б. У більшості ситуацій я насамперед намагаюся зрозуміти, чого хочуть оточуючі.

74. а. Я намагаюся ніколи не бути «білою вороною».

б. Я дозволяю собі бути «білою вороною».

75. а. Коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся всім оточуючим.

б. Навіть коли я подобаюся сама собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний.

76. а. Моє минуле в значній мірі визначає моє майбутнє.

б. Моє минуле дуже слабо визначає моє майбутнє.

77. а. Часто буває так, що висловити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.

б. Досить рідко буває так, що висловити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.

78. а. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані, так як вони приносять користь людям.

б. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані хоча б тим, що вони доставляють людині емоційне задоволення.

79. а. Мені завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.

б. Мені не завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.

80. а. Я довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.

б. Я не довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.

81. а. Мабуть, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.

б. Мабуть, я не можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.

82. а. Досить часто мені буває нудно.

б. Мені ніколи не буває нудно.

83. а. Я часто проявляю своє ставлення до людини, незалежно від того, взаємно.

б. Я рідко проявляю своє ставлення до людини, не будучи впевненим, що воно взаємно.

84. а. Я легко приймаю ризиковані рішення.

б. Зазвичай мені буває важко приймати ризиковані рішення.

85. а. Я намагаюся в усьому і завжди поступати чесно.

б. Іноді я вважаю можливим шахраювати.

86. а. Я готовий примиритися зі своїми помилками.

б. Мені важко примиритися зі своїми помилками.

87. а. Зазвичай я відчуваю себе винуватим, коли чиню егоїстично.

б. Зазвичай я не відчуваю себе винуватим, коли чиню егоїстично.

88. а. Діти повинні розуміти, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.

б. Дітям не обов'язково усвідомлювати, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.

89. а. Я добре знаю, які почуття я здатний відчувати, а які ні.

б. Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатний відчувати, а які ні.

90. а. Я думаю, що більшості людей можна довіряти

б. Я думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

91. а. Минуле, сьогодні і майбутнє уявляються мені як єдине ціле.

б. Моє справжнє видається мені слабо пов'язаних з минулим і майбутнім.

92. а. Я віддаю перевагу проводити відпустку подорожуючи, навіть якщо це пов'язане з великими незручностями.

б. Я віддаю перевагу проводити відпустку спокійно, в комфортабельних умовах.

93. а. Буває, що мені подобаються люди, чия поведінка я не схвалюю.

б. Мені майже ніколи не подобаються люди, чия поведінка я не схвалюю.

94. а. Людям від природи властиво розуміти один одного.

б. За своєю природою людині властиво піклуватися про своїх власних інтересах.

95. а. Мені ніколи не подобаються сальні жарти.

б. Мені іноді подобаються сальні жарти.

96. а. Мене люблять тому, що я сам здатний любити.

б. Мене люблять тому, що я намагаюся заслужити любов оточуючих.

97. а. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині не суперечать один одному.

б. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині суперечать один одному.

98. а. Я відчуваю себе впевненим у відносинах з іншими людьми.

б. Я відчуваю себе невпевненим у відносинах з іншими людьми.

99. а. Захищаючи власні інтереси, люди часто ігнорують інтереси оточуючих.

б. Захищаючи власні інтереси, люди зазвичай не забувають інтереси оточуючих.

100. а. Я завжди можу покластися на свої здібності орієнтуватися в ситуації.

б. Я далеко не завжди можу покластися на свої здібності орієнтуватися в ситуації.

101. а. Я вважаю, що здатність до творчості - природна властивість людини.

б. Я вважаю, що далеко не всі люди обдаровані природою здатністю до творчості.

102. а. Зазвичай я не засмучуюся, якщо мені не вдається домогтися досконалості в чому-небудь.

б. Я часто засмучуюся, якщо мені не вдається домогтися досконалості в чому-небудь.

103. а. Іноді я боюся здатися занадто ніжним.

б. Я ніколи не боюся здатися занадто ніжним.

104. а. Мені легко змиритися зі своїми слабкостями.

б. Мені важко змиритися зі своїми слабкостями.

105. а. Мені здається, що я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.

б. Мені не здається, що я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.

106. а. Мені часто доводиться виправдовувати перед самим собою за свої вчинки.

б. Мені рідко доводиться виправдовувати перед самим собою за свої вчинки.

107. а. Вибираючи для себе яке-небудь заняття, людина повинна рахуватися з тим, наскільки це необхідно.

б. Людина завжди повинен займатися тільки тим, що йому цікаво.

108. а. Я можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.

б. Я не можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.

109. а. Іноді я не проти того, щоб мною командували.

б. Мені ніколи не подобається, коли мною командують.

110. а. Я не соромлюся виявляти свої слабкості перед друзями.

б. Мені не легко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.

111. а. Я часто боюся зробити яку-небудь помилку.

б. Я не боюся зробити яку-небудь помилку.

112. а. Найбільше задоволення людина отримує, домігшись бажаного результату в роботі.

б. Найбільше задоволення людина отримує в самому процесі роботи.

113. а. Про людину ніколи з упевненістю можна сказати, добрий він чи злий.

б. Зазвичай про людину можна сказати, добрий він чи злий.

114. а. Я майже завжди відчуваю в собі сили чинити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.

б. Я далеко не завжди відчуваю в собі сили чинити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.

115. а. Люди часто дратують мене.

б. Рідко Люди дратують мене.

116. а. Моє почуття самоповаги багато в чому залежить від того, чого я досяг.

б. Моє почуття самоповаги в невеликій мірі залежить від того, чого я досяг.

117. а. Зрілий чоловік завжди повинен усвідомлювати причини кожного свого вчинку.

б. Зріла людина зовсім не обов'язково повинен усвідомлювати причини кожного свого вчинку.

118. а. Я сприймаю себе таким, яким бачать мене оточують.

б. Я бачу себе не зовсім таким, яким бачать мене оточують.

119. а. Буває, що я соромлюся своїх почуттів.

б. Я ніколи не соромлюся своїх почуттів.

120. а. Мені подобається брати участь у палких суперечках.

б. Мені не подобається брати участь в палких суперечках.

121. а. У мене не вистачає часу на те, щоб стежити за новинками в світі мистецтва та літератури.

б. Я постійно стежу за новинками в світі мистецтва та літератури.

122. а. Мені завжди вдається керуватися в житті власними почуттями і бажаннями.

б. Мені не часто вдається керуватися в житті власними почуттями і бажаннями.

123. а. Я часто керуюся загальноприйнятими уявленнями у вирішенні моїх особистих проблем.

б. Я рідко керуюся у вирішенні моїх особистих проблем загальноприйнятими уявленнями.

124. а. Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людина повинна володіти певними знаннями в цій області.

б. Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людині не обов'язково володіти певними знаннями в цій області.

125. а. Я боюся невдач.

б. Я не боюся невдач.

126. а. Мене часто турбує питання про те, що станеться в майбутньому.

б. Мене рідко турбує питання про те, що станеться в майбутньому.

Ключі до тесту

Шкала Орієнтації в часі: 11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б

Шкала Підтримки: 1б, 2б, 3б, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б; 46а, 47б, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 55а, 56а, 57б, 59а, 61б, 62б, 65б, 66а, 67б, 68а, 69б, 70а, 72б, 73а, 74б, 75б, 77а, 79б, 80а, 81а, 83а, 85б, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б, 100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116б, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.

Шкала Ціннісної орієнтації: 17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.

Шкала Гнучкості поведінки: 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.

Шкала Сензитивності: 2б, 5б, 10а, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.

Шкала Спонтанності: 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.

Шкала Самоповаги: 2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.

Шкала Самоприйняття: 1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

Додаток Б

Методика визначення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда)

Інструкція: «Вам буде запропоновано 44 твердження. Уважно прочитайте кожне з них і зробіть позначку в реєстраційному бланку, в клітинці, з відповідним номером твердження. Виберіть варіант відповіді, який Вам найбільш підходить:

- 3 - не згоден повністю;
- 2 - не згоден частково;
- 1 - скоріше не згоден, ніж згоден;
- 0 - важко відповісти;
- +1 - скоріше згоден, ніж не згоден;
- +2 - згоден частково;
- +3 - згоден повністю.

Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь.

Реєстраційний бланк

П.І.Б. _____

№ твердження	Не згоден повністю	Не згоден частково	Скоріше не згоден, ніж згоден	Важко відповісти	Скоріше згоден, ніж не згоден	Згоден частково	Згоден повністю
	-3	-2	-1	0	1	2	3
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							

15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43							
44							

Текст опитувальника

1. Просування по службі залежить більш за все від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається через те, що люди не захотіли пристосуватися одна до одної.
3. Хвороба - справа випадку: якщо судилося захворіти, то нічого не вдієш.
4. Люди стають самотніми через те, що самі не виявляють інтересу та дружелюбності до оточуючих.

5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Даремно докладати зусиль для того, щоб завоювати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини - батьки й добробут - впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі частіше залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будую плани, то вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багатьом здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі та ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися налагодити сімейне життя, вони не зможуть.
15. Те хороше, що я роблю, зазвичай буває належним чином оцінено іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Успіх у моїх діях обумовлений моїми власними зусиллями.
18. Я намагаюсь не планувати далеко вперед, бо багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі більше залежали від моїх знань і підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я віддаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначати, що та як робити.

23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.

24. Як правило, невдалий збіг обставин заважає людям домогтися успіху у своїй справі.

25. Врешті-решт за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в стосунках, що склалися в сім'ї.

27. Якщо я захочу, то зможу привернути до себе майже будь-кого.

28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків щодо їх виховання часто виявляються марними.

29. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук.

30. Важко буває зрозуміти, чому керівники діють так, а не інакше.

31. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, швидше за все, не доклала достатньо зусиль.

32. Частіше я можу добитися від членів моєї сім'ї того, чого хочу.

33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам (сама).

34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею доглядати та правильно одягати.

35. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі собою.

36. Успіх є результатом наполегливої роботи та мало залежить від випадку або везіння.

37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від інших, залежить щастя моєї сім'ї.

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.

39. Я завжди надаю перевагу прийняттю рішень і самостійним діям, а не сподіваюся на допомогу інших або на долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її намагання.

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть за великого бажання.

42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати себе, свої здібності, повинні звинувачувати в цьому тільки самих себе.

43. Багато моїх успіхів можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість невдач у моєму житті були від невміння, від незнання або від лінощів і мало залежали від везіння чи невезіння.

«Ключ»

Шкала	+	-
I _{заг}	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40
I _{досяг}	12, 15, 27, 32, 36, 37	1, 5, 6, 7, 14, 26
I _{невдач}	2, 4, 20, 31, 42	1, 5, 7, 24, 38
I _{сім'я}	2, 16, 20, 32, 37, 44	1, 7, 14, 26, 41
I _{виробн.відн.}	19, 22, 25, 42	1, 9, 10, 30
I _{міжосб.відн.}	4, 27, 38	6, 34, 23
I _{здоров'я}	13, 34	3, 23

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Міросанова

Інструкція: Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

Твердження

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».
- 5 Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.

12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».
14. Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.

31. Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.

32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.

33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.

34. Я Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.

35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.

36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.

37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.

38. Рідко відступаю від розпочатої справи.

39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.

40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.

41. Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.

42. Чи не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.

43. Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.

44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.

45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.

46. Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все по своєму.

Обробка результатів

Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, представленим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» - негативні.

Ключ до шкал

Регуляторні шкали	Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)	
	Вірно; мабуть, вірно	Не вірно; мабуть, не вірно
Планування	1,8,17,22,28,31,36	15,42
Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостійність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Кількість балів

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7
Моделювання	<3	4-6	>7

Програмування	<4	5-7	>8
Оцінювання результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Самостійність	<3	4-6	>7
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	>33

Статеврольовий опитувальник С. Бем (BSRI)

Інструкція. Методика була запропонована Сандрою Бем (1974) для діагностики психологічної статі й визначає ступінь андрогінності, маскулітності й фемінітності особистості. Опитувальник містить 60 тверджень (якостей), на кожне з яких необхідно відповісти «так» або «ні», оцінюючи тим самим наявність або відсутність у себе названих якостей.

Текст опитувальника

1. Впевнений у собі.
2. Поступливий.
3. Здатний допомогти.
4. Схильний захищати свої погляди.
5. Життєрадісний.
6. Похмурий.
7. Незалежний.
8. Сором'язливий.
9. Совісний.
10. Атлетичний.
11. Ніжний.
12. Театральний.
13. Наполегливий.
14. Ласий на лестоці.
15. Щасливий.
16. Сильна особистість.
17. Відданий.
18. Непередбачуваний.
19. Сильний.
20. Жіночний.
21. Надійний.
22. Аналітичний.

23. Співчутливий.
24. Ревний.
25. Здатний до лідерства.
26. Що опікується про людей.
27. Прямий, правдивий.
28. Схильний до ризику.
29. Сенситивний.
30. Потайливий.
31. Швидкий у прийнятті рішень.
32. Жалісливий.
33. Щирий.
34. Самодостатній.
35. Здатний утішити.
36. Гоноровий.
37. Владний.
38. Володіє тихим голосом.
39. Привабливий.
40. Мужній.
41. Теплий, сердечний.
42. Важний.
43. Обстоює власну позицію.
44. М'який.
45. Вміє дружити.
46. Агресивний.
47. Довірливий.
48. Неєфективний.
49. Схильний вести за собою.
50. Інфантильний.
51. Адаптивний.
52. Індивідуаліст.

- 53. Не люблячий лайки.
- 54. Несистематичний.
- 55. Конкурентноспроможний.
- 56. Люблячий дітей.
- 57. Тактовний.
- 58. Амбіційний, честолюбний.
- 59. Спокійний.
- 60. Традиційний, підвладний умовностям.

Ключ до тесту

Маскулінність («так»): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58, 74 75

Фемінінність («так»): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59.

Інші пункти - нейтральні.

За кожний збіг відповіді із ключем нараховується 1 бал. Потім визначаються показники фемінінності (F) і маскулінності (M) у відповідності з наступними формулами.

$F = (\text{сума балів за фемінінністю}): 20;$

$M = (\text{сума балів за маскулінністю}): 20.$

Основний індекс IS визначається як:

$IS = (F - M) \times 2,322$

Опитувальник КОС-2

Інструкція: «Вам потрібно відповісти на всі запитання опитувальника. Вільно висловлюйте свої думки з кожного запитання. Коли Ваша відповідь на запитання позитивна - у відповідній клітинці реєстраційного бланка поставте знак «+», а якщо відповідь негативна - знак «-». Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей немає».

Реєстраційний бланк

П.І.Б. _____

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40

Текст опитувальника

1. Чи є у Вас прагнення до вивчення людей і встановлення знайомств із різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго Вас хвилює почуття образи, завданої Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватись у критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?

6. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
7. Чи справді Вам приємніше і простіше проводити час за книгами або якимось іншим заняттям, аніж із людьми?
8. Коли виникають певні перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?
10. Чи залюбки Ви придумуєте й організовуєте зі своїми товаришами різні ігри й розваги?
11. Чи складно Вам включатись у нове для Вас товариство (колектив)?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам удається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви досягти того, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Ви освоюєтесь у новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів із товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви у зручному випадку познайомитись і поспілкуватися з новою людиною?
18. Чи часто, вирішуючи важливі справи, Ви берете ініціативу на себе?
19. Чи дратує Вас оточення, Вам хочеться побути на самоті?
20. Чи правда, що зазвичай Ви погано орієнтуєтесь у незнайомій для себе обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, коли Вам не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви труднощі, коли доводиться виявляти

ініціативу, аби познайомитися з новою людиною?

24. Чи правда, що Ви стомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?

25. Чи залюбки Ви берете участь у колективних іграх?

26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу у вирішенні питань, які стосуються інтересів Ваших товаришів?

27. Чи правда, що Ви почуваетесь невпевнено серед незнайомих людей?

28. Чи справді Ви рідко прагнете доведення своєї правоти?

29. Чи вважаєте Ви, що можете без особливих труднощів внести пожвавлення в малознайоме товариство?

30. Чи берете Ви участь у громадській роботі?

31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?

32. Чи справді Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте товаришами?

33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?

34. Чи залюбки Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити будь-що великій групі людей?

36. Чи часто Ви запізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи справді у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви опиняєтесь у центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто Ви ніяковієте, відчуваючи незручність під час спілкування з малознайомими людьми?

40. Чи справді Ви не дуже впевнено почуваетесь в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ

Варіант	Номери тверджень
---------	------------------

Так (+)	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38
Ні (-)	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

За кожну відповідь, яка збігається з ключем, надається один бал. Експериментально визначено п'ять рівнів комунікативних і організаторських схильностей. Приблизний розподіл балів за цими рівнями наведено нижче.

Сума балів	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Рівень	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Найвищий

ДЕКЛАРАЦІЯ ПРО АКАДЕМІЧНУ ДОБРОЧЕСНІСТЬ

Кваліфікаційна робота повністю написана самостійно. Усі викладені в роботі ідеї, висновки та узагальнення є результатом моєї власної інтелектуальної діяльності, за винятком випадків, коли чітко зазначено використання інших джерел.

Усі запозичені матеріали, включаючи наукові джерела, підручники, статті, нормативно-правові акти та інші джерела, оформлені згідно з вимогами академічного цитування та містять відповідні посилання.

Робота не містить плагіату в будь-якій формі, включаючи дослівне копіювання текстів, переклад без належного оформлення, перефразування без зазначення першоджерела, використання чужих ідей без належного посилання.

Робота не містить вигаданих або змінених даних, які можуть спотворювати результати дослідження.

Я усвідомлюю важливість академічної доброчесності та відповідальність за будь-які порушення, включаючи можливі академічні санкції у разі виявлення недобросовісного виконання роботи.