



УДК 159.923:316.6

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-13>

## ОСОБЛИВОСТІ ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ В УКРАЇНІ

**Каніболоцька Марія Сергіївна,**

кандидат психологічних наук,  
науковий співробітник лабораторії психології спілкування

*Інститут соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України*

maria\_dergach@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3608-3958>

**Мета:** проаналізувати особливості почуття причетності педагогічної спільноти в контексті здійснення освітньої реформи.

Для досягнення поставленої мети на емпіричному етапі було використано метод on-line опитування за допомогою розробки авторської анкети «Емоційний аспект ставлення педагогічної спільноти до різних напрямів реформування загальної середньої освіти», а також застосовано методи статистичної обробки даних за допомогою пакета SPSS-20.

**Результати.** За результатами емпіричного дослідження встановлено рівні прояву почуття причетності респондентів до освітньої реформи, охарактеризовано соціально-демографічні та професійні дані досліджуваної вибірки. Проаналізовано показники втрати у кожній із виокремлених підгруп. Встановлено взаємозв'язок між почуттям причетності педагогів і втратою щодо освітньої реформи: зі збільшенням почуття суб'єктивної причетності педагогів зменшується втрата щодо цього процесу.

**Висновки.** Під час управління освітньою реформою науковці досить часто вказують на проблему супротиву інноваціям, яка виникає через низку психологічних факторів: неналагоджену комунікацію та низький ступінь довіри педагогів до управлінців освітою; відсутність консенсусу з боку учасників реформування; негативний емоційний фон, який виникає під час обговорення реформи всередині окремої педагогічної спільноти, школи або вчительського колективу.

Процес здійснення освітньої реформи може гальмуватися через те, що безпосередні її виконавці – вчителі – почуваються відчуженими від процесу інновацій, мають низький показник почуття причетності до освітньої реформи. На основі теоретичного аналізу напрацювань учених встановлено, що почуття причетності педагогічної спільноти до освітньої реформи проявляється на декількох рівнях: афективному – через позитивний емоційний фон вчителів щодо реформ; на мотиваційно-поведінковому рівні – через бажання бути активними учасниками освітніх інновацій, прагнення брати участь у спільних професійних і позапрофесійних заходах, пов'язаних з освітніми інноваціями; на когнітивному рівні – через поділ спільних професійних цінностей і рефлексію думок своїх колег. Консолідація думок на рівні колективних інтересів і цінностей педагогічної спільноти, міжособистісна кооперація у процесі впровадження освітніх інновацій сприяє розвитку адекватного почуття причетності до них.

**Ключові слова:** педагоги, емоції вчителів, втрата, почуття, причетність до реформування, залучення, освітні інновації.

## PECULIARITIES OF THE SENSE OF BELONGING OF TEACHERS TO EDUCATIONAL REFORM IN UKRAINE

**Kanibolotska Mariia Serhiivna,**

Candidate of Psychological Sciences,  
Researcher at the Laboratory of the Psychology of Communication

*Institute of Social and Political Psychology of  
National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

maria\_dergach@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3608-3958>

**The purpose** of the study is to analyze the features of the sense of pedagogical community's belonging in the context of educational reform. At the empirical stage, the following methods were applied: on-line survey, which was based on the author's questionnaire "Emotional aspect of the pedagogical community's attitude to various aspects of the reform towards general secondary education", as well as statistical data processing methods, such as SPSS-20.

**Results.** Based on the results of the empirical study, there have been established the levels of the respondents' sense of belonging to the educational reform. The key characteristics of our respondents have been disrobed

and shown in diagrams and graphics. Fatigue rates in each of the selected subgroups have been analyzed. The relationship between teachers' sense of belonging and fatigue in relation to educational reform has been established: as teachers' sense of subjective belonging increases, fatigue in this process decreases.

**Conclusions.** When managing educational reform, scholars often point out the problem of resistance to innovation of the teachers, which arises due to a number of psychological factors: poor communication and low trust of the teachers to the education managers; lack of consensus on the part of reform among all the participants; negative emotional background that arises when discussing the reform within a particular pedagogical community, school or teaching staff.

It has been found out that the process of implementing educational reform may slow down by the fact that its direct providers – teachers, feel alienated from the process of innovation, have a low level of the sense of belonging to educational reform itself. Based on the theoretical analysis, it has been established that the sense of pedagogical community's belonging to the educational reform manifests on several levels: affective – through teachers' positive emotional background regarding reforms; at the motivational and behavioral level – through their desire to participate actively in educational innovations and joint professional and non-professional activities related to educational innovations; at the cognitive level – through sharing common professional values and reflection of the opinions of their colleagues.

**Key words:** teachers, teachers' emotions, fatigue, sense, belonging to reform, engagement, educational innovations.

### Вступ

Дослідження почуття причетності педагогів до реформування освіти набуває особливої актуальності. Це зумовлено як глобальною переоцінкою людством системи цінностей взагалі, появою інноваційних способів комунікації, так і локальними змінами: впровадженням нових стандартів і підходів до навчання, реформуванням загальної середньої освіти на рівні нашої держави, негативними відгуками про сам процес реформування, втому вчителів від постійних реформ, переходом на дистанційну форму навчального процесу, який, хоча і має тимчасовий характер, все ж провокує у суспільстві багато дискусійних питань.

Соціальна невизначеність і крихіткість глобального устрою, перманентно мінливий характер життя, перебування у стані постійних освітніх інновацій – лише деякі з проблем, які загострюють суб'єктивні реакції педагогічної спільноти щодо освітніх інновацій. Вчителі як безпосередні рушії освітньої реформи відчувають цілу палітру емоцій, прояв яких саме в сучасних реаліях, може мати негативний відбиток на їхній безпосередній педагогічній діяльності, а також суб'єктивному благополуччю. Відбувається зменшення почуття власної причетності до справи реформування, віддалення себе від освітнього процесу, перебудова системи професійних і особистих цінностей, зміна позиції ставлення до реформи з активної на позицію невтручання. Загалом відбувається зменшення залучення учасників до здійснення освітньої реформи. Враховуючи зазначені проблеми, важливо вивчити суб'єктивне сприйняття педагогами освітньої реформи, розкриття психологічних особливостей почуття причетності вчителів

до різних аспектів реформування задля пошуку шляхів поліпшення цього почуття.

Метою статті є аналіз особливостей почуття причетності педагогічної спільноти в контексті здійснення освітньої реформи.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Світовий досвід свідчить, що успішне здійснення освітніх реформ ґрунтується на ефективному лідерстві адміністраторів як чиннику стимулювання підтримки інноваційних змін серед педагогічної спільноти; передбачає поступовість інноваційних кроків, сформовану налагоджену комунікацію та високий ступінь довіри між усіма зацікавленими сторонами реформи. Успіх освітньої реформи залежить від міри консенсусу з боку учасників, відкритості до спілкування і толерантного обміну думками, і, що важливо, від суб'єктивного почуття причетності учасників на всіх етапах реформування освіти. На основі результатів аналізу сучасних наукових знань встановлено, що індивіди, які почуваються причетними до спільноти, схильні виходити за межі особистого інтересу заради групових цілей і реалізовувати суспільно значущі завдання.

Почуття психологічної причетності суб'єктів до соціальної чи професійної групи, якогось процесу або справи є основоположним, адже воно зумовлює ступінь залучення індивідів до групових процесів і визначає процвітання групи, установи, громади, впливає на успішність самого процесу, в якому задіяні ці індивіди.

Дослідження концепту «причетність» зустрічається у працях таких видатних психологів, як А. Адлер, Р. Бауместер, М. Лірі, А. Маслоу, Г. Мюррей, К. Роджерс та Е. Еріксон. Розглянемо основні підходи до розуміння «почуття причетності», на які ми спираємося у своїй роботі.



У межах адреліанського підходу причетність вивчають у контексті шкільних невдач, які пояснюються почуттям непов'язаності з учителем, іншими учнями або шкільною громадою (Адлер, 1964). Мотиваційний підхід пояснює «психологічну причетність» як одну з потреб вищого рівня, актуалізація якої починається за умови досягнення стабільного і безпечного способу життя (Маслоу, 1971). Адаптивний підхід розглядає психологічну причетність як критерій правильного процесу ідентифікації суб'єкта із групою, завдяки чому встановлюється глибокий емоційний зв'язок на рівні поведінки, ідей, цінностей і переконань групи, а людина успішно адаптується до нового соціального середовища (Шлайн, 2016).

Адекватний рівень почуття причетності позитивно впливає на суб'єктивне благополуччя людини. У багатьох зарубіжних дослідженнях встановлено, що люди, які мають близькі стосунки з іншими та відчувають причетність, працюють краще психічно та фізично. Навпаки, відсутність почуття причетності може спричинити серйозні захворювання, навіть такі, як депресія (Juvonen, 2006; Pesonen, 2016). Людина, котра відчувається причетною до діяльності групи, залучена до групового процесу й отримує від цього задоволення, розкриває краще свій особистісний потенціал: «Чим більше людина відчуває себе прийнятою, тим більше вона почуватиметься причетною і, як наслідок – ефективніше виражатиме себе автентично та набагато більше дасть цьому світові» (Gamble, 2016: 29–30).

Більшість зарубіжних досліджень, у яких висвітлюється феномен «причетності», обґрунтовують його зв'язок із показниками шкільної та студентської ефективності, а також розкривають вплив почуття причетності на ступінь участі дітей у дистанційних заняттях, що досить актуально сьогодні. Так, наприклад, якщо підвищити почуття причетності учнів до навчального процесу, можна покращити не тільки їхній навчальний досвід, а й утримати у стінах навчального закладу, особливо протягом перших років студентського життя (Thomas et al, 2014). Шкільні учні, які мають низький показник почуття причетності до навчального процесу, почувуються ізольованими від інших, є більш вразливими до таких емоцій, як гнів, агресія й образа (Beck, 1998; Juvonen, 2006). Досить цікавими є спостереження про зв'язок рівня почуття причетності та розміру навчального закладу: в невеличких школах легше побудувати тісний взаємозв'язок між учителем і учнем, сформувані спільність, позитивне

почуття, ніж у великій школі (Encyclopedia of educational reform and dissent, 2010). У роботах вказаних вище вчених щодо академічної успішності виявлено, що студенти з адекватним почуттям причетності впевнені у собі, більш мотивовані, мають більші сподівання на успіх і вірять у цінність своєї академічної роботи.

У контексті педагогічної діяльності феномен «причетності» вивчається насамперед у таких контекстах: під час адаптації вчителів-новачків до діяльності в новому закладі (S. Roffey, P. Sharp), реакцій вчителів на освітні реформи (P. Sleegers, O. Ungar), підвищення кооперації педагогів (E. Skaalvik та S. Skaalvik). Досить цікавими в розрізі нашої роботи є висновки учених, що почуття причетності вчителів конструюється у процесі спільних практик і під час розподілу завдань, рефлексії поглядів своїх колег на педагогічний процес (H. Pesonen etc., 2020). Вчені модифікували підхід J. Juvonen і розробили теоретичну модель почуття причетності вчителів, у якій розкрили вплив взаємин із колегами (суб'єктивне сприйняття підтримки, піклування, прийняття; теплі та позитивні відносини), керівництва школи (суб'єктивне сприйняття когнітивної та емоційної підтримки від директора; довіра) та психологічного клімату на прояв почуття причетності вчителів.

Проаналізований матеріал свідчить, що феномен «причетності» вивчається переважно в контексті «суб'єкт – група», тоді як у розрізі «суб'єкт – процес» досліджень бракує. У нашій роботі ми приділяємо увагу якраз дослідженню почуття причетності педагогів до здійснення освітньої реформи, тобто у процесуальному плані.

Відомо, що реформи не завжди можуть призвести до оновлення системи, а дії уряду можуть викликати опір серед тих, хто повинен впровадити ці реформи на місцях. Внутрішня мотивація та вміння кооперуватися – важливі особистісні детермінанти безпосередніх учасників реформи всієї системи. Як підкреслює O. Ungar, сприяння реформі освіти залежить насамперед від віри вчителів у її потребу й ефективність, а також від їхнього почуття причетності (Ungar, 2016).

За умов міжособистісної кооперації та налагодженої комунікації суб'єкти, котрі почувуються важливою частиною спільного процесу, схильні виходити за межі особистого інтересу заради групових цілей, схильні проявляти більше активності. Слід звернути увагу, що сама по собі належність суб'єктів до певної педагогічної спільноти ще не надає їй членам почуття причетності.

Дотримання норм і правил поведінки, так би мовити «правил гри», справді забезпечує впорядкованість і стійкість соціальної взаємодії, створює умови тільки для поверхневого почуття причетності суб'єкта внаслідок конформізму, тоді як консолідація думок на рівні колективних інтересів і цінностей педагогічної спільноти, міжособистісна кооперація у процесі впровадження освітніх інновацій сприяє розвитку істинного, саме адекватного почуття причетності до них.

## 2. Методологія та методи

Методологічну основу дослідження становлять положення й принципи адаптивного та мотиваційного підходів (Е. Еріксон та А. Маслоу), ідеї про зв'язок почуття причетності та суб'єктивного благополуччя людини (Я. Ювонен), а також теоретична модель Х. Песонена щодо кооперації та почуття причетності в педагогічних колективах, яке залежить від трьох детермінант: взаємин із колегами та керівництвом, а також психологічного клімату в колективі.

Для досягнення поставленої мети на емпіричному етапі було використано метод on-line опитування за допомогою авторської анкети «Емоційний аспект ставлення педагогічної спільноти до різних напрямів реформування загальної середньої освіти». В основу анкети було покладено попередні теоретичні напрацювання та досвід складання анкет, схожих за тематикою. Анкета містила 32 запитання і складалася з 4 розділів: «Вступ», із зазначенням мети опитування та «Соціально-демографічні дані» опитуваних; «Основний розділ», питання якого відображали загальне ставлення вчителів до процесу реформування; «Спеціальний розділ», який дозволяв встановити вплив освітньої реформи на емоційний стан учителів, виявити більш детально суб'єктивні емоційні реакції вчителів на різні аспекти реформування освіти, а також простежити зв'язок почуття причетності й емоційних реакцій педагогічної спільноти в контексті реформи загальної середньої освіти в Україні.

## 3. Результати та дискусії

Наше дослідження проводилося дистанційно в рамках Всеукраїнського експерименту «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» (2016–2020 рр.). Онлайн-опитування відбулося із квітня по травень 2020 р. й охопило 418 респондентів, представників різних педагогічних спільнот, які проживали в різних регіонах України. Обробка та підрахунок результатів анкетування здійснювалися у програмі Microsoft Excel із використанням методів описової статис-

тики, а також за допомогою статистичного пакета SPSS 20.

Для кращого розуміння демографічних і професійних показників коротко опишемо головні параметри нашої вибірки. На основі попередньої перевірки були відкинуті 5 некоректних відповідей. Серед 413 респондентів 374 осіб було жіночої статі та 39 – чоловічої статі; за віком – 108 осіб менше 35 років, 136 осіб – від 36–46 років, і 169 особам більше 46 років. За педагогічним стажем вибірку було розділено на 5 підгруп: до п'яти років педагогічного стажу (61 особа), 5–15 років включно – 100 осіб, 16–25 років – 101 особа, 26–35 років – 111 респондентів, більше 36 років педагогічного стажу – 40 респондентів. За критерієм «учасник освітнього процесу» розподіл відповідей виглядає так: педагогів початкової школи – 117, педагогів основної та старшої школи – 227, адміністрація шкіл і директори – 35 осіб, психологи та соціальні педагоги – 34 особи. Розподіл за останнім критерієм відображено на рис. 1.



Рис. 1. Розподіл вибірки випробуваних за критерієм «учасник освітнього процесу» (n=413, у%)

Таким чином, наша вибірка є переважно жіночою, що зумовлюється специфікою самої педагогічної діяльності, переважна більшість – респонденти основного працевдатного віку з достатньо великим професійним стажем, більшість із яких – педагоги основної та старшої школи. Більш наочно розподіл за статевою ознакою ми відобразили на рис. 2.





**Рис. 2. Розподіл вибірки випробуваних за статевою ознакою (n=413, у %)**

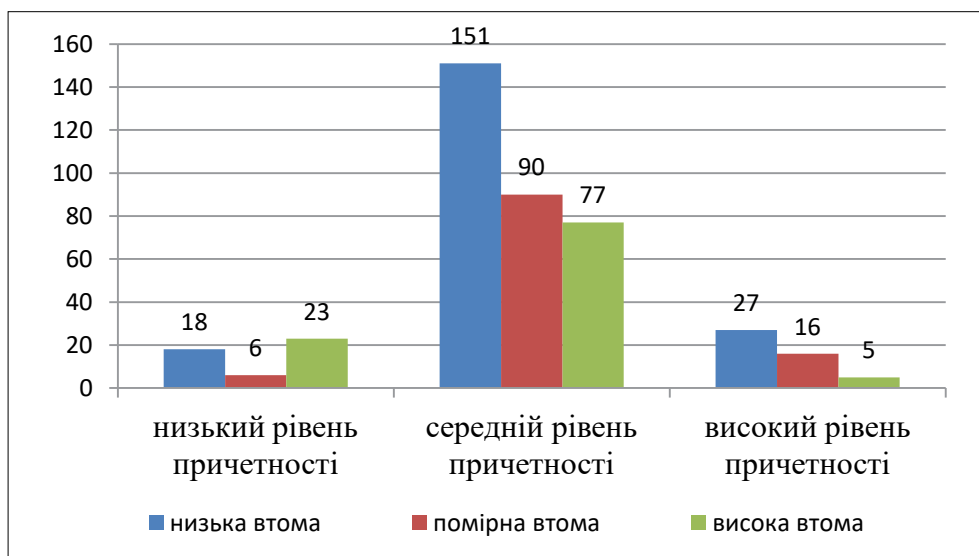
Для виокремлення груп із різним рівнем почуття причетності ми аналізували дані за всією вибіркою, а не окремо, за кожною віковою або соціальною підгрупою. Визначення рівня почуття емоційної причетності відбувалося за допомогою запитання «Оцініть, наскільки Ви відчуваєте власну причетність до реформування повної загальної середньої освіти в Україні?» з можливістю виставити відповідний бал (від 1 до 5). За результатами обробки даних за цим запитанням на наступному етапі випробуваних було розділено на три підгрупи: з низьким рівнем почуття емоційної причетності – 47 осіб (11,4%), середнім – 318 осіб (77%) і високим – 48 осіб (11,6%).

У нашій роботі ми хотіли дослідити особливості почуття причетності педагогів до різних аспектів реформування освіти. Для цього ми проаналізували особливості емоційного реагування відповідно до рівнів почуття причетності респондентів до самої реформи.

Нас цікавило, наскільки досліджувані відчувають втому від процесу реформування освіти, що виражалося через запитання: «Оцініть, будь ласка, за 5-тибальною шкалою такі висловлювання, що стосуються впливу освітньої реформи на емоційний стан вчителів» (де 1 – мінімальне значення, а 5 – максимальне значення).

Виявилось, що у групі з *низьким рівнем причетності* втома значно виражена у 23 респондентів, помірно – у 6 осіб і мінімально проявляється у 18 осіб. Серед педагогічної спільноти з *високим рівнем причетності* втома значно виражена всього у 5 респондентів, помірно – у 16 осіб і мінімально проявляється у 27 опитуваних у цій групі. Серед опитуваних із *середнім проявом почуття причетності* до реформування втома значно проявляється у 77 респондентів, помірно – у 90 осіб і мінімально – у 151 особи (рис. 2). Тобто простежується певна залежність втоми від почуття власної причетності до процесу реформування: зі збільшенням рівня почуття власної причетності зменшується почуття втоми від цього процесу.

З метою перевірки гіпотези про залежність почуття втоми від реформування освіти та рівня причетності вчителів до цього процесу ми використали статистичні методи перевірки даних. Здійснення кореляційного аналізу з використанням непараметричного критерію r-Спірмена показало, що між цими змінними існує обернений кореляційний зв'язок ( $r = -,169$ , при  $p < 0,01$ ). Тобто підтверджується наше припущення про те, що почуття втоми пов'язано з тим, наскільки вчитель відчуває причетність до реформування освіти:



**Рис. 3. Показники втоми у різних групах за рівнем почуття причетності вчителів до реформування освіти (n=413, у %)**

зі збільшенням почуття суб'єктивної причетності зменшуватиметься втома щодо цього процесу. Це нас підштовхує до думки, що високий рівень психологічної причетності суб'єкта може позитивно впливати на його емоційний і мотиваційний фон і служити передумовою високого залучення до діяльності або процесу. Наступним кроком нашого дослідження стане пошук зв'язку почуття причетності вчителів із різними емоційними реакціями, які вони демонструють щодо окремих аспектів освітньої реформи в Україні.

### Висновки

Як свідчить проведений аналіз, більшість освітніх реформ провалюється не тому, що бракує послідовності та правильної організації процесу (хоча це важливо), а тому, що безпосередні виконавці – вчителі – почуваються відчуженими від процесу інновацій, мають низький показник почуття причетності до освітньої реформи.

Відчувати причетність – одна з головних потреб людини як соціальної істоти. Вона визначає ступінь активності та залучення суб'єкта у процесі спільної діяльності. Почуття причетності виникає внаслідок комплексу чинників, головними з яких є взаємини з колегами, ставлення керівництва школи (суб'єктивне сприйняття когнітивної та емоційної підтримки від директора; довіра) та психологічного клімату. Формальна належність суб'єктів до певної

педагогічної спільноти ще не надає їй членам почуття причетності, тоді як консолідація думок на рівні колективних інтересів і цінностей педагогічної спільноти, міжособистісна кооперація у процесі впровадження освітніх інновацій сприяє розвитку істинного, саме адекватного почуття причетності до них.

Узагальнення напрацювань учених дозволило нам говорити, що почуття причетності педагогічної спільноти до освітньої реформи проявляється на декількох рівнях: афективному – через позитивний емоційний фон вчителів щодо реформ, переважання позитивних емоцій над негативними; на мотиваційно-поведінковому рівні – через бажання бути активними учасниками освітніх інновацій, прагнення брати участь у спільних професійних і позапрофесійних заходах, пов'язаних з освітніми інноваціями; на когнітивному рівні – через поділ спільних професійних цінностей і рефлексію думок своїх колег.

Проведений статистичний аналіз дозволив нам виявити деякі особливості прояву почуття причетності вчителів до освітньої реформи. Зокрема, у кожній групі за рівнем причетності було проаналізовано показник втоми. Підтверджено існування зв'язку між почуттям причетності педагогів і втомою щодо освітньої реформи: зі збільшенням почуття суб'єктивної причетності педагогів зменшується втома від цього процесу.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Adler A. Problems of neurosis: A book of case histories. New York : Harper & Row, 1964. 179 p.
2. Beck M., Malley J. A pedagogy of belonging. *Reclaiming Children and Youth*. 1998. № 3 (7). P. 133–137.
3. Encyclopedia of educational reform and dissent : in 2 volumes / T.C. Hunt et. al. The USA : SAGE Publications, 2010. Vol. 2. 1112 p.
4. Maslow A. The farther reaches of human nature. New York : Viking, 1971. 407 p.
5. McNamara K. Bonding to school and the development of responsibility. *Reclaiming Children and Youth*. 1996. № 4 (4). P. 33–37.
6. Pesonen H.V., Rytivaara A., Palmu I., Wallin A. Teachers' stories on sense of belonging in co-Teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. № 1. P. 14–21. DOI: 10.1080/00313831.2019.1705902 (дата звернення: 22.07.2020).
7. Sharp P. Nurturing Emotional Literacy: a practical guide for teachers, parents and those in the caring professions. London: David Fulton, 2015. 131 p.
8. Schlein St. The clinical Erik Erikson: a psychoanalytic method of engagement and activation. New York : Routledge, 2016. 168 p.
9. Slegers P. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum studies*. 2006. № 1. P. 85–111.
10. Thomas L., Herbert J., Teras M. A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. *The International Journal of the First Year in Higher Education*. 2015. № 5 (2). P. 69–80. DOI: 10.5204/intjfyhe.v5i2.233 (дата звернення: 22.07.2020).
11. Ungar O. Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*. 2016. № 77. P. 117–127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008> (дата звернення: 22.07.2020).

### REFERENCES:

1. Adler, A. (1964). Problems of neurosis: A book of case histories. New York: Harper & Row.
2. Beck, M., Malley, J. (1998). A pedagogy of belonging. *Reclaiming Children and Youth*, 3 (7), 133–137.
3. Hunt, T.C. (Ed.). (2010). Encyclopedia of educational reform and dissent. The USA: SAGE Publications.
4. Maslow, A. (1971). The farther reaches of human nature. New York: Viking.



5. McNamara, K. (1996). Bonding to school and the development of responsibility. *Reclaiming Children and Youth*, 4 (4), 33–37.
6. Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I., Wallin, A. (2020). Teachers' stories on sense of belonging in co-Teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, № 1, 14–24. doi: 10.1080/00313831.2019.1705902
7. Sharp, P. (2015). *Nurturing Emotional Literacy: a practical guide for teachers, parents and those in the caring professions*. London: David Fulton.
8. Schlein, St. (2016). *The clinical Erik Erikson: a psychoanalytic method of engagement and activation*. New York: Routledge.
9. Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum studies*, 1, 85–111.
10. Thomas, L., Herbert, J., Teras, M. (2015). A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, № 5 (2), 69–80. doi: 10.5204/intjfyhe.v5i2.233
11. Ungar, O. (2016). Teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*, № 77, 117–127. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008>.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020.

The article was received 28 July 2020.

УДК 159.923.2-053.81:364.658

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-14>

## ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДИХ СПІВРОБІТНИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ

**Круглов Костянтин Олександрович,**

аспірант кафедри загальної та соціальної психології

*Херсонський державний університет*

kruglov@universum.com.ua

orcid.org/0000-0002-4919-3275

**Блискун Олена Олександрівна,**

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та соціології

*Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*

bliskoon@ukr.net

orcid.org/0000-0001-7875-7714

**Метою дослідження** є визначення особливостей суб'єктивного соціального благополуччя молодих співробітників в організації.

**Методи:** аналізування та узагальнення результатів наукових досліджень; «Опитувальник параметрів суб'єктивного соціального благополуччя» (Т.В. Данильченко); методи математичної обробки даних, зокрема порівняльний аналіз за допомогою критерію кутового перетворення Фішера.

**Результати.** Констатовано, що психологічне благополуччя є умовою, чинником та водночас критерієм успішної адаптації співробітника в організації. Визначено, що стан благополуччя створює сприятливі позитивні міжособистісні відносини, можливість спілкуватися, позитивні емоції, тому переважно йдеться про суб'єктивне соціальне благополуччя.

**Висновки.** Виявлено відмінності у проявах показників суб'єктивного соціального благополуччя між групою молодих працівників, які перебувають у процесі трудової адаптації, та більш досвідченими співробітниками, які мають більший стаж роботи, а саме: за параметрами: соціальна помітність, соціальна дистантність, соціальне схвалення, соціальні переконання ( $p \leq 0.05$ ), тобто молоді співробітники вважають недостатньою свою соціальну значущість, соціальний престиж та авторитетність з погляду інших осіб; вони відчують іноді соціальну ізольованість, відчуженість, незадоволеність соціальними стосунками; працююча молодь в оцінках своїх особистісних та професійних якостей переважно орієнтується на сторонні думки колег, керівництва, водночас має позитивні уявлення про якість, чесноти інших осіб та справедливість та контрольованість світу. Отримані дані є корисними для роботи з адаптації молодих працівників в організації.

**Ключові слова:** суб'єктивне соціальне благополуччя, співробітники організації, працююча молодь, молоді співробітники, трудова адаптація.