

10. Semenovich. A.V. (2015) *Nejropsihologicheskaja korrakcija v detskom vozraste. Metod zameshhajushhego ontogeneza: Uchebnoe posobie* [Neuropsychological correction in childhood. The method of replacement ontogenesis: a textbook]. Moscow : Genezis [in Russian].
11. American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th. Washington, DC : Author. 886 p.
12. Douglas S. Ramsay, Stephen C. Woods (2014). Clarifying the Roles of Homeostasis and Allostasis in Physiological Regulation. *Psychol Rev.* 121. P. 225–247.
13. Dione Healey, Julia J. Rucklidge (2006) An Investigation into the Relationship Among ADHD Symptomatology, Creativity, and Neuropsychological Functioning in Children. *A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 12. P. 421–438.
14. Fiks AG, Ross ME, Mayne SL, Song L, Liu W, Steffes J, et al. (2016). Preschool ADHD diagnosis and stimulant use before and after the 2011 AAP practice guideline. *Pediatrics*, 138.
15. Gardner DM, Gerdes AC, Weinberger K. (2015). Examination of a parent-assisted, friendship-building program for adolescents with ADHD. *J Atten Disord*, 23. P. 363–373.
16. Hiscock H, Sciberras E, Mensah F, Gerner B, Efron D, Khano S, et al. (2015). Impact of a behavioural sleep intervention on symptoms and sleep in children with attention deficit hyperactivity disorder, and parental mental health: Randomised controlled trial. *BMJ*. Article h68.
17. Keshavarzi Z, Bajoghli H, Mohamadi MR, Salmanian M, Kirov R, Gerber M, et al. (2014). In a randomized case-control trial with 10-years olds suffering from attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) sleep and psychological functioning improved during a 12-week sleep-training program. *World J Biol Psychiatry*, 15. P. 609–619.
18. Knyazev V. (2020). The Peculiarities Of Mental Development In Preschool Children With Attentive Deficiency Syndrome With Hyperactivity. *Socialization & Human Development: International Scientific Journal*, 2. P. 14–24.
19. Mariya Cherkasova, Erin M. Sulla, Kara L. Dalena, Milena P. Pondé, Lily Hechtman (2013). Developmental Course of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and its Predictors. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, 22. P. 47–54.
20. Polanczyk G, de Lima MS, Horta BL, Biederman J, Rohde LA. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*. 164. P. 942–948.
21. Schmiedeler S. (2015). Mindfulness based intervention in attention-deficit-/hyperactive disorder (ADHD) *Z Kinder Jugendpsychiat Psychother*, 43. 123–131.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2021.  
The article was received 02 March 2021.

УДК [159.947.3:159.942]-057.87  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-9>

## ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

**Лисечко Маргарита Валеріївна,**  
аспірантка кафедри практичної психології  
*Криворізький державний педагогічний університет*  
ritalysechko@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-2943-5302>

**Мета** статті полягає у вивченні психологічних механізмів взаємозв'язку емоційно-вольової саморегуляції та рольової компетентності студентів.

**Методи.** Аналіз середніх даних і кореляція (методом рангової кореляції Спірмена) між шкалами 5 методик дослідження: 1) вивчення особливостей і рівнів розвитку рольової компетентності студентів здійснювалося із використанням «Опитувальника рольової компетентності» П. Горностая; 2) задля з'ясування особливостей емоційно-вольової регуляції рольової поведінки, рівня емоційного інтелекту та таких його параметрів, як обізнаність в емоціях, здатність до розпізнавання емоцій, самомотивація, емпатія й управління емоціями були застосовані: «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла в адаптації С. Ільїна та тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова та С. Ейдмана); 3) «Методика діагностики рефлексивності» А. Карпова була використана нами з метою визначення рівня розвитку механізму рефлексії.

**Результати.** З'ясовано, що у студентів закладу вищої освіти рольова компетентність розвинена на середньому рівні; вони мають низький рівень розвитку інтегративного показника емоційного інтелекту; низький рівень розвитку здатності до управління своїми емоціями та самомотивації, середній рівень розвитку емоційної обізнаності й емпатії, здатності до розпізнавання емоцій інших людей. Було виявлено середній загальний рівень вольової регуляції та таких вольових якостей, як наполегливість і самовладання; середній і високий рівні розвитку рефлексії.



Визначено, що чим вищий рівень емоційно-вольової саморегуляції, тим вищий рівень рольової компетентності. Встановлено, що позитивними чинниками формування рольової компетентності студентів психолого-педагогічних спеціальностей є: емоційний інтелект (емоційна обізнаність, самомотивація, емоційна ідентифікація, емпатія) та рефлексія.

**Висновки.** Результати дослідження дозволяють визначити цілі та завдання, спрямовані на розвиток емоційно-вольових компонентів структури рольової компетентності студентів, які полягатимуть у формуванні емоційно-вольових характеристик, пов'язаних із рольовою компетентністю (здатності до емоційно-вольової регуляції, емпатії, рефлексивності; вольових якостей та ін.), що дозволить студентам розвинути власну рольову компетентність і здатність здійснювати емоційно-вольовий контроль і саморегуляцію власної поведінки та діяльності.

**Ключові слова:** рольова компетентність, психологічні механізми, емоційно-вольова саморегуляція, емпатія, рефлексія, студент.

## PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF THE CONNECTION BETWEEN EMOTIONAL AND VOLITIONAL SELF-REGULATION AND ROLE COMPETENCE OF STUDENTS

**Lysechko Marharyta Valeriivna,**

Postgraduate Student at the Department of Applied Psychology

*Kyryvi Rih State Pedagogical University*

ritalysechko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-2943-5302>

**The aim** of the study is to determine the psychological mechanisms of the connection between emotional and volitional self-regulation and role competence of students.

**Methods.** Analysis of average data and correlation (by Spearman's rank correlation method) between scales of 5 methods of research: 1) study of features and levels of development of role competence of students was carried out with use of "Questionnaire of role competence" by P. Gornostay; 2) to clarify the features of emotional-volitional regulation of role behavior, the level of emotional intelligence and its parameters such as: awareness of emotions, the ability to recognize emotions, self-motivation, empathy and emotion control were used: "Methods of diagnosing emotional intelligence" N. Hall, adapted by E. Ilyin and test-questionnaire "Study of volitional self-regulation" (A. Zverkov and E. Eidman); 3) "Methods of diagnosing the level of reflexivity" by A. Karpov was used by us to determine the level of development of the mechanism of reflection.

**Results.** The study found that students in higher education have developed role competence at the secondary level. They have a low level of development of the integrative indicator of emotional intelligence; low level of development of ability to control one's emotions and self-motivation, average level of development of emotional awareness and empathy, ability to recognize emotions of other people. The average general level of volitional regulation and such volitional qualities as persistence and self-control were revealed; medium and high levels of development of reflection.

It is determined that the higher the level of emotional and volitional self-regulation, the higher the level of role competence. It is established that the positive factors in the formation of role competence of students of psychological and pedagogical specialties are: emotional intelligence (emotional awareness, self-motivation, emotional identification, empathy) and reflection.

**Conclusions.** The results of the research determine the goals and objectives aimed at developing emotional and volitional components of the structure of role competence of students, which will consist in the formation of emotional and volitional characteristics connect with role competence (ability to emotional and volitional regulation, empathy, reflectivity, volitional qualities).

**Key words:** role competence, psychological mechanisms, emotional-volitional self-regulation, empathy, reflection, student.

### Вступ

Вища освіта як важливий чинник розвитку для молоді є центральною ланкою у формуванні компетентності особистості. Компетентнісний підхід в освіті передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знань-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей (Болотов, 2003). Сформована рольова компетентність забезпечує здатність сту-

дента ефективно виконувати життєві ролі, продуктивність діяльності, досягнення в навчаннях та професійній сфері, вміння регулювати власні емоційні стани, контролювати поведінкові реакції, попереджує різні форми адикцій і девіантної поведінки (Горностай, 2004, 2007; Мірошник, 2012, 2014; Одінцова, 2013; Михайленко, 2016; Хомуленко, 2015; Фруктова, 2013 та ін.). Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури дозволяє говорити про недостатню розробленість проблеми пси-

хологічних механізмів взаємозв'язку емоційно-вольової саморегуляції та рольової компетентності особистості, вивчення яких, на нашу думку, може надати поняттю рольової компетентності нового сенсу та дозволить позитивно впливати на її розвиток. Водночас аспект емоційно-вольової регуляції рольової поведінки набуває дедалі більшого значення в теоріях, у яких він тісно пов'язується із проблемою мотивації та смислової сфери особистості, а також у практичній психології (Abbasianchavari, & Moritz, 2020; Pintrich, & Schunk, 2002; Eccles, & Wigfield, 2002; Deci, & Ryan, 2000; Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011). Знання специфіки регуляції рольової поведінки є необхідним для цілеспрямованої корекції рольових дисфункцій у різних сферах життя сучасної людини. Таким чином, проблема виявлення психологічних механізмів взаємозв'язку емоційно-вольової саморегуляції та рольової компетентності студента є актуальною як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

### 1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Сьогодні вихідним для вітчизняної психологічної науки є тлумачення рольової компетентності в межах концепції П. Горностая, на думку якого, рольова компетентність – це складова частина життєвої компетентності особистості, а саме здатність розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, оперативно володіти своїми психологічними ролями, виступаючи суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку у процес власної життєдіяльності та життєтворчості, що сприяє гармонійній рольовій самореалізації (Горностаї, 2004).

Значна кількість зарубіжних досліджень рольової компетентності особистості присвячена переважно виявленню рольових компетенцій професіонала з метою з'ясування можливостей і потенціалу ефективності працівника. Для цього можуть бути використані т. зв. «моделі компетенцій», тобто моделі поведінки, котрих співробітник має дотримуватися на роботі задля досягнення успішного результату (Campion et al., 2011; Serim, Demirbağ, & Yozgat, 2014; Shippmann et al, 2000; Boyatzis, 2008; Cardona, Lawrence, & Bentler, 2004; Redmond, 2013). Рольова компетентність визначає конкретну поведінку та здібності, які необхідно професійно продемонструвати для досягнення успіху. М. Egaud і В. du Boulay описують її як «здатність виконувати завдання та ролі відповідно до очікуваного стандарту» (Egaud, & Boulay, 2000).

Дослідження ролей учнів і студентів у вітчизняній літературі нечисленні (наприклад, Михайленко, 2016; Хомуленко, 2015 та ін.), у зарубіжній можна визначити такі напрями: вивчення викладачів як зразків для насліду-

вання рольових моделей, зв'язку між моделюванням ролей та ефективністю навчання (Barretti, 2007); оцінку рольових очікувань педагогів та учнів різних країн, пов'язаних із навчанням (Mccargar, 1993); дослідження рольової ідентичності (Kaplan, & Garner, 2018; Horn, Nolen, Ward, & Campbell, 2008; Jenlink, 2014) тощо.

У наукових дослідженнях останніх років зазначається, що роль можна вивчати лише як аспект цілісної поведінки. Засвоюючись і приймаючись особистістю, роль стає складовою частиною її структури. Відповідно при оцінці рольової компетентності дослідниками робиться акцент на моделях поведінки, які очікуються від людини задля досягнення цілей діяльності й отримання її результатів (Campion et al., 2011; Serim, Demirbağ, & Yozgat, 2014; Boyatzis, 2008; Redmond, 2013). Довільна поведінка передбачає саморегуляцію психічних процесів і станів, що відрізняється рівнем, із якого ця регуляція здійснюється, суб'єктом регуляції та засобами, що використовуються задля цього (Иванников, Монроз, 2014; Конопкин, 2005 та ін.). Виникає потреба у визначенні психологічних механізмів взаємозв'язку саморегуляції та рольової компетентності студентів.

Як важливий психологічний механізм формування рольової компетентності студентів нами розглядається *психічна саморегуляція* як свідомі впливи людини на властиві їй психічні явища, виконувану діяльність і власну поведінку. Суть поняття «саморегуляція» розкриває А. Бандура в контексті соціально-когнітивної теорії особистості, визначаючи її як когнітивну здатність, що забезпечує оцінювання та корегування людиною власної поведінки на основі внутрішніх стандартів (Бандура, 2000). М. Боришевський досліджував саморегуляцію як психологічний механізм організації поведінки, діяльності та пізнавальних процесів (Боришевський, 2010: 92). М. Гринців розглядає саморегуляцію як властивість, важливу для професійного становлення (Гринців, 2014: 22). С. Максименко виділяє три етапи становлення саморегуляції особистості: базальну емоційну саморегуляцію; вольову саморегуляцію; смислову, ціннісну саморегуляцію (Максименко, 2010). Психічна саморегуляція має переважно свідомий і цілеспрямований характер (Шингаєв, Никифоров, 2014). Саморегуляція є складним багатокомпонентним процесом, який підпорядкований меті та завданням діяльності, регулюється певними механізмами та здійснюється людиною як суб'єктом діяльності (Гринців, 2014).

Емоційно-вольова саморегуляція є проявом психічної саморегуляції. Розглядаючи структуру емоційної саморегуляції, В. Гаврилькевич виділяє такі рівні (етапи) становлення



системи механізмів емоційної саморегуляції людини: несвідому емоційну саморегуляцію, свідому вольову емоційну саморегуляцію, свідому смисловою емоційну саморегуляцію (Гаврилькевич, 2009). Несвідома емоційна саморегуляція забезпечується механізмами психологічного захисту, що є вродженими та необхідними для збереження структури Его (Я) та підтримки позитивного образу себе (Фрейд, 2014). Вольова емоційна саморегуляція здійснюється свідомо та потребує вольового зусилля задля досягнення комфортного емоційного стану. Свідома смисловою емоційна саморегуляція спрямована на розв'язання внутрішнього мотиваційного конфлікту, що викликає емоційний дискомфорт. Для здійснення емоційної саморегуляції на рівні екзистенційних потреб і сенсів необхідний розвиток особливої інтегративної розумової діяльності – *емоційного інтелекту*, який Дж. Мейєр, П. Селовей, Д. Карузо визначають як набір компетенцій, що включає «здатність точно ідентифікувати емоції; отримувати доступ до почуттів і генерувати їх; розуміти інформацію про афекти; доцільно використовувати знання про емоції; управляти власними емоціями й емоціями інших із метою сприяння емоційному й інтелектуальному зростанню та благополуччю» (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008: 515). Н. Холл спирається на змішану модель емоційного інтелекту, котра передбачає оцінку її п'яти складових частин, таких як: емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002). Емоційний інтелект виступає важливим чинником емоційної саморегуляції студентів, що впливає на перебіг їхніх психоемоційних станів. Щодо впливу емоційного інтелекту на поведінку, то здатність керувати своїми емоціями допомагає уникати негативу, сприяє підвищенню стресостійкості, суб'єктивного благополуччя та задоволеності життям (Extremera, Rey, 2016; Karim, 2009). До соціальної компетентності в моделі структури емоційного інтелекту Д. Гоулман відносить *емпатію* як розпізнавання та розуміння емоцій інших людей (Гоулман, 2009). Таким чином, на процес формування рольової компетентності студентів можуть впливати цінності як вищий усвідомлюваний рівень смислових утворень та емоційний інтелект як емоційно-регуляторне утворення. *Рефлексивний механізм* саморегуляції забезпечує самопізнання власних психічних станів, їх переосмислення та регуляцію, а також перетворення в ході рефлексивного аналізу, діє на всіх рівнях саморегуляції психічних станів студента (Антилогова, Черкевич, 2017).

Пошуки засобів і стратегій *вольової саморегуляції* та самоконтролю здійснювалися

В. Іванніковим, В. Моросановою, Г. Нікіфоровим, Є. Сергієнко, Г. Віленською, Ю. Ковальовою, А. Моноз, А. Гільман, Н. Шевченко та ін. Вольова регуляція здійснюється особистістю з використанням для цього особистісних засобів (навмисної зміни сенсу дії або смислових установок), які проявляються у вигляді вольових якостей (Іванніков, Монроз, 2014). Поняття вольової регуляції як здатності людини до управління власною поведінкою пов'язане із проблемою особистісної регуляції діяльності, а також ключовими екзистенційними питаннями свободи, відповідальності й особистісного вибору (Іванніков, Монроз, 2014; Леонтьев, 2007; Лэнгле, 2011).

З метою подальшого емпіричного вивчення механізмів взаємозв'язку емоційно-вольової саморегуляції та рольової компетентності особистості теоретично виокремимо основні механізми взаємозв'язку досліджуваних феноменів: механізми емоційного інтелекту (емоційну ідентифікацію, емоційну саморегуляцію, рефлексію й емпатію) та вольової регуляції.

Нашою метою було визначення особливостей зв'язку/взаємовпливу між рівнем рольової компетентності та рівнем розвитку показників емоційного інтелекту, вольової регуляції, рівнем розвитку здатності до рефлексії студентів.

Відповідно були визначені основні завдання дослідження:

1. Виявити рівні розвитку рольової компетентності студентів.
2. Визначити рівні й особливості розвитку механізмів емоційно-вольової саморегуляції, механізму рефлексії студентів.
3. Встановити зв'язки між рівнем рольової компетентності студентів і рівнем розвитку їхнього емоційного інтелекту, вольової регуляції та рівнем розвитку здатності до рефлексії.

Дослідження проводилося на базі Криворізького державного педагогічного університету (психолого-педагогічного факультету, факультету дошкільної та технологічної освіти, природничого факультету) серед студентів 2–5 курсів у кількості 210 осіб. Опитування проводилося за добровільної згоди його учасників.

## 2. Методологія та методи

Використовувався психодіагностичний метод. Дослідницький інструментарій складався з таких методик, як:

- «Опитувальник рольової компетентності» П. Горностая використовувався для визначення рівня рольової компетентності студентів на різних етапах навчання. П. Горностай розглядає рольову компетентність як інтегральну характеристику особистості, визначаючи такі її складники: рольову



варіативність, рольову гнучкість, рольову глибину тощо. Він запропонував двофакторну психодіагностичну методика дослідження рольової компетентності, що передбачає її вивчення за параметрами рольової гнучкості та рольової глибини. Методика містить 32 твердження, які розкривають сутність двох компонентів рольової компетентності: «рольової гнучкості» (вміння легко переходити від однієї ролі до іншої) та «рольової глибини» (оволодіння глибинною структурою ролей) (Горностаї, 1999).

– «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла (в адаптації Є. Ільїна) спрямована на дослідження емоційного інтелекту, механізму, що визначає особливості емоційної регуляції рольової поведінки студентів, зокрема таких його компонентів, як: обізнаність в емоціях, здатність до розпізнавання емоцій, самомотивація, емпатія та керування емоціями. Опитувальник містить 30 тверджень, які розкривають зміст відповідних шкал: 1) емоційної обізнаності: знання репертуару емоцій і їх експресивного вираження; 2) управління власними емоціями: регуляції емоцій задля емоційного розвитку, здатності бути відкритим до почуттів інших людей, емоційної гнучкості; 3) самомотивації: довільного управління власними емоціями; 4) емпатії як здатності до виявлення співчуття й емоційної підтримки інших; 5) розпізнавання емоцій інших людей: здатності розуміти переживання інших і впливати на емоційний стан інших (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002).

– «Методика діагностики рефлексивності» А. Карпова базується на теоретичному матеріалі, який конкретизує загальне поняття рефлексивності, ряд суттєвих особливостей цієї властивості та призначена для визначення рівня розвитку рефлексії особистості. В опитувальнику запропоновано 27 тверджень, на які потрібно дати відповідь. Результати методики диференціюються на три основні категорії, що дозволяє визначити високий, середній і низький рівні рефлексії (Карпов, 2005).

– Тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова та Є. Ейдмана) спрямований на визначення узагальненого оцінювання індивідуального рівня вольової регуляції – здатності свідомо керувати власними діями, емоціями та станами. Тест містить 3 шкали: 1) Шкалу ВСК – узагальнений індекс вольового самоконтролю; 2) Шкалу «Н» – силу намірів (наполегливість); 3) Шкалу «С» – самоконтроль емоцій (самовладання). Опитувальник ВСК містить 30 пунктів, із яких 24 пункти відповідають загальній шкалі (ВСК); 16 пунктів – субшкалі «наполегливість»; 13 пунктів – субшкалі «самовладання».

Всі презентовані методики спрямовані на вивчення рольової компетентності студентів

та емоційно-вольових механізмів, що впливають на процес її формування, зокрема виявлення показників рольової компетентності майбутніх психологів і педагогів, особливостей емоційно-вольової саморегуляції, рефлексії.

### 3. Результати та дискусії

З метою вивчення особливостей і рівня розвитку рольової компетентності студентів нами був застосований «Опитувальник рольової компетентності» П. Горностаї. У підсумку було виявлено, що більшість студентів мають середній рівень розвитку показників рольової компетентності (див. табл. 1).

Таблиця 1  
Розподіл респондентів за рівнем рольової компетентності студентів (у %)

Показники рольової компетентності	Рівень		
	Низький	Середній	Високий
Рольова гнучкість	19	66	17
Рольова глибина	18	69	14

Згідно з відсотковим розподілом студентів із високим рівнем рольової гнучкості більше (17%), ніж студентів із відповідним рівнем рольової глибини (14%). Низький рівень показників рольової компетентності (19% і 18%) свідчить про рольову недостатність або дефіцит, що може виявлятися у бідності рольового репертуару, проблемах у міжособистісній взаємодії, рольових конфліктах та ін.

Дослідження рольової компетентності студентів різних курсів показало, що в середньому вона дорівнює 12,06 балів. Нами були отримані такі середні значення показників рольової компетентності груп студентів (див. табл. 2).

Для визначення статистично значущих відмінностей між групами досліджуваних із різним рівнем рольової компетентності був здійснений аналіз із використанням Н-критерію Крускала-Волліса. Результати порівняльного аналізу на підставі зазначених статистичних параметрів демонструють значущі відмінності між діагностичними групами за показниками «рольова гнучкість» і «рольова глибина».

Визначено, що найвищі показники рольової глибини мають студенти третьої групи (4 курсу), котрі схильні більш глибоко переживати свої соціальні ролі, спиратися у своїй рольовій поведінці не лише на зовнішні рольові очікування, але і на власну рольову Я-концепцію та рольове переживання, що є свідченням психологічного засвоєння ролі, володіння нею.

Найнижчі показники рольової компетентності за параметрами «рольова гнучкість» і «рольова глибина» виявлені у студентів першої та другої групи (2–3 курс), що може



Таблиця 2

**Порівняльний аналіз показників рольової компетентності студентів  
за опитувальником П. П. Горностая**

Назва шкали	Групи досліджуваних (M±σ)				N <sub>емп</sub>
	Група 1 (2 курс)	Група 2 (3 курс)	Група 3 (4 курс)	Група 4 (5 курс)	
Рівень рольової гнучкості	10,28±3,25	11,13±1,67	15,62±1,73	17,33±2,29	136 **
Рівень рольової глибини	9,52±1,18	9,19±1,42	10,57±1,15	12,81±1,57	36,8**

Примітка: \*\* – на рівні значущості  $p < 0,01$

свідчити про недостатньо розвинену здатність переходити від однієї ролі до іншої, певну ригідність особистості, можливі труднощі у прийнятті нових ролей. Така особливість знижує адаптаційний потенціал особистості. Найвищі показники рольової гнучкості виявлено у студентів 4 групи (5 курсу), що свідчить про наявність у них здатності до швидкого пристосування до нових соціальних ролей, засвоєння вимог діяльності тощо.

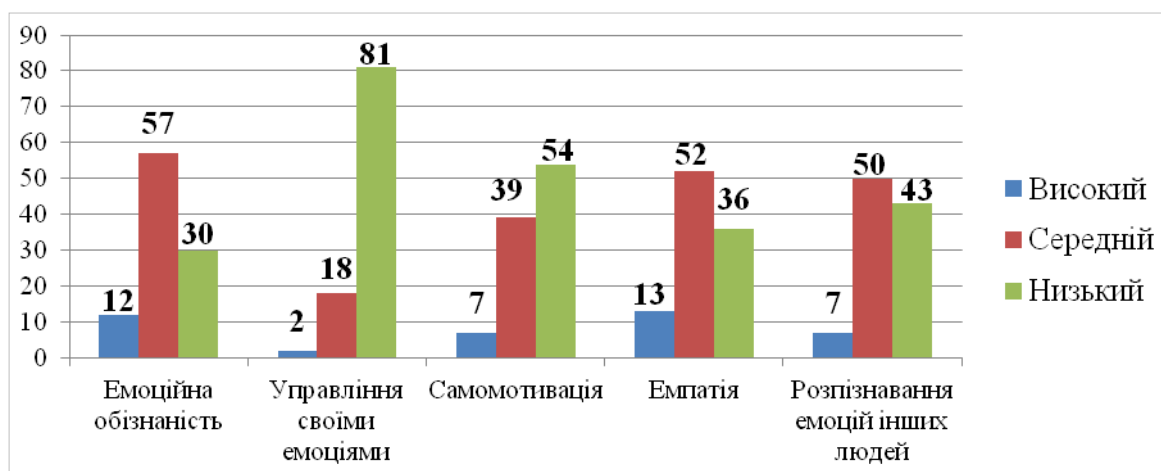
Для розвитку означених показників рольової компетентності студентів необхідне розуміння її зв'язку з іншими індивідуально-типологічними характеристиками особистості, що впливають на процес її формування й ефективність діяльності, встановлення взаємозв'язку рольової компетентності з особливостями емоційно-вольової саморегуляції.

Задля визначення особливостей емоційної саморегуляції студентів нами був визначений рівень інтегрованого показника емоційного інтелекту студентів, що становив: 67% – низький рівень емоційного інтелекту, 30% – середній і 3% – високий (див. рис. 1).

Щодо рівнів розвитку механізмів емоційної саморегуляції, то виявлено 30% студентів із низьким рівнем емоційної обізнаності, 12% – із високим рівнем. Студенти недостатньо обізнані щодо власних емоційних станів і їхньої диференціації. За шкалою «Управління сво-

їми емоціями» 81% студентів має низький рівень розвитку здатності до управління емоціями, що може свідчити про емоційну ригідність, труднощі з емоційним контролем і недостатню емоційно-вольову саморегуляцію. Лише 2% досліджуваних здатні легко керувати своїми емоціями, ефективно контролювати їхню інтенсивність і зовнішній прояв, підтримувати позитивні емоції. За шкалою «Самотивація» отримано такі результати: 54% студентів мають низький рівень самотивації, такі студенти більш орієнтовані на конкретні дії, мають труднощі у плануванні, самоорганізації та самоконтролі діяльності, цілепокладанні, мають низьку мотивацію до досягнення мети. Їм важко проявляти ініціативу, наполегливість, старанність, сумлінність, долати напруження у вирішенні поставлених перед ними завдань. Низький рівень самотивації може свідчити про відсутність прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, негативно позначатися на здатності студентів до самоуправління у процесі навчання. 7% студентів показали високий рівень самотивації, що свідчить про розвинену в них здатність до цілепокладання, емоційно-вольову саморегуляцію діяльності.

Вивчення механізму емпатії як складової частини емоційного інтелекту засвідчило, що 36% досліджуваних мають низький рівень



**Рис. 1. Показники розвитку емоційного інтелекту студентів за субшкалами методики Н. Холла «Діагностика емоційного інтелекту»**

емпатії. Тобто у значної частини досліджуваних студентів недостатньо розвинена здатність до емоційних переживань у міжособистісній взаємодії, вони мають труднощі у розумінні внутрішнього світу інших, розпізнаванні емоцій, розумінні потреб інших тощо. 13% студентів мають високий рівень розвитку емпатії та здатні адекватно зрозуміти емоційний стан іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ і готові надавати підтримку. Можна припустити, що емпатія є значним фактором у виконанні великої кількості професійних ролей. Зв'язок між емпатією педагога та виконанням ним своїх професійних ролей є предметом численних досліджень (наприклад, Bječić, 2000; Stojiljković, Stojanović, Djigić, & Zlatković, 2012).

Результати дослідження за шкалою «Розпізнавання емоцій інших людей» показали, що 43% опитаних мають низький рівень розвитку здатності до розпізнавання емоцій інших і тільки 7% – високий. Вони відчують труднощі у розпізнаванні емоцій, оцінці емоційних станів і їхній диференціації, а це є ознакою недостатньої емоційної обізнаності та поінформованості.

Студенти, які не виявляють достатнього рівня розвитку емоційного інтелекту, можуть відчувати труднощі емоційної регуляції власної діяльності відповідно до рольових вимог. Низький рівень розвитку механізмів емоційного інтелекту може бути причиною рольового дефіциту та рольових деформацій майбутніх педагогів і психологів, що перешкоджатиме здійсненню ними основних видів професійної діяльності.

Визначення *рівня вольової саморегуляції / вольового самоконтролю* та рівня роз-

витку вольових якостей (наполегливості та самовладання) здійснювалося нами за допомогою тесту-опитувальника А. Зверькова та Є. Ейдмана. Середні значення цих трьох показників знаходяться в діапазоні середнього рівня розвитку (див. табл. 3).

У табл. 4 наведені дані щодо рівнів вольової саморегуляції студентів.

Отримані результати засвідчують, що студенти здатні рефлексувати мотиви, можуть планомерно реалізувати наміри, вміють контролювати власну поведінку. Виявлено 6% студентів із низьким і 15% із нижчим за середній рівнем вольової саморегуляції, характерними для респондентів чутливих, емоційно нестійких, імпульсивних, невпевнених у собі, зі зниженим загальним фоном активності. Високий і вищий за середній рівень рольової регуляції визначено у 28%, що характерно для осіб емоційно зрілих, активних і самостійних. Субшкала «наполегливість» визначає силу намірів особистості – її прагнення завершити розпочату справу. Цей показник розподілився таким чином. Високий і вищий від середнього рівні визначено у 28% респондентів, що характеризує їх як діяльних, працездатних, цілеспрямованих, здатних виявляти вольове зусилля, долаючи труднощі на шляху до досягнення власних цілей. Ці студенти дотримуються соціальних норм, підпорядковують їм власну поведінку, що є важливим чинником формування рольової компетентності. Низький і нижчий за середній рівні наполегливості виявлено у 5% і 17% респондентів відповідно, це свідчить про властиву їм підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності поведінки. Шкала «самовладання» виявляє рівень довільного емоційного

Таблиця 3

**Описова статистика показників рівня вольової саморегуляції за тестом-опитувальником А. Зверькова та Є. Ейдмана**

Міри центральної тенденції	Шкала		
	Загальний рівень вольової регуляції	Рівень наполегливості	Рівень самовладання
Середнє значення	15,84	8,8	7,02
Станд. відхилення	3,54	2,34	2,47
Мін	8	4	3
Макс	24	16	13

Таблиця 4

**Розподіл респондентів за рівнями вольової саморегуляції (тест-опитувальник А. Зверькова і Є. Ейдмана)**

Рівень	Низький	Нижчий за середній	Середній	Вищий за середній	Високий
Інтегральний РВСП	6	15	51	18	10
Наполегливість	5	17	50	20	8
Самовладання	5	13	56	15	11

Примітки: РВСП – рівень вольової саморегуляції



контролю. Високий і вищий за середній рівні визначено у 11% і 15% учасників опитування. Такі студенти емоційно стійкі, здатні добре володіти собою в різних ситуаціях. Низький і нижчий за середній рівні мають 5% і 13% респондентів, це може свідчити про імпульсивність, вразливість, наявність прагнення до уникнення сильних переживань і внутрішніх суперечностей для підтримки стійкого фону настрою.

Виявлення рівня розвитку механізму рефлексії мало такі результати: за отриманими даними, наведеними на рис. 2, бачимо, що більшість студентів мають середній (50%) і високий (47%) рівні розвитку рефлексивності, на низькому рівні рефлексія розвинена лише у 3% досліджуваних (див. рис. 2).

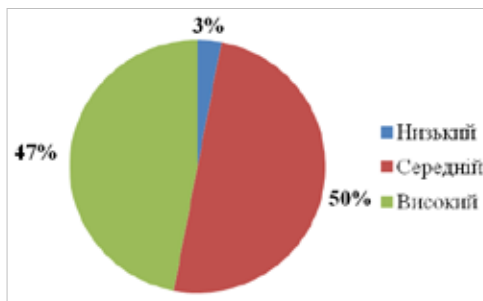


Рис. 2. Загальний показник рівня рефлексивності студентів за методикою А. Карпова «Діагностика рівня рефлексивності»

Для визначення статистично значущих відмінностей між групами досліджуваних із різним рівнем рефлексивності був здійснений аналіз із використанням *H*-критерію Крускала-Волліса. У табл. 5 наведені усереднені показники (*M*) і стандартні відхилення ( $\sigma$ ) рефлексивних властивостей, а також показники двобічного *H*-критерію ( $H_{emp}$ ) для різних діагностичних груп. Результати порівняльного аналізу на підставі зазначених статистичних параметрів демонструють значущі відмінності між діагностичними групами за показни-

ками «ретроспективна рефлексія діяльності» та «рефлексія теперішньої діяльності».

Згідно з результатами діагностики найбільш високу оцінку сформованості у студентів отримали такі рефлексивні якості, як: уміння здійснювати безпосередній самоконтроль поведінки в актуальній ситуації, її осмислення й аналіз, здатність до співвідношення своїх дій із ситуацією і їх координації відповідно до умов і власного стану; схильність до аналізу діяльності, що вже виконувалася в минулому. Менш сформованою виявилася здатність до аналізу майбутньої діяльності та поведінки, до їх планування; зокрема, студенти мають труднощі при ретельному плануванні деталей своєї поведінки, її орієнтації на майбутнє. Уміння сприймати й оцінювати свої взаємовідносини з іншими членами групи розвинене на достатньому рівні.

Нами визначено, що важливу роль у процесі формування рольової компетентності студентів відіграють емоційно-вольові характеристики. Аналіз взаємозв'язку рольової компетентності з рівнем емоційного інтелекту, вольової саморегуляції, рівнем рефлексії показав, що рольова гнучкість більш чутлива до впливу цих чинників, ніж рольова глибина, однак майже всі означені емоційно-вольові механізми мають зв'язок із рольовою компетентністю та її складниками (див. табл. 6).

Із вищенаведеної таблиці ми бачимо, що рольова компетентність студентів найбільш пов'язана з умінням управляти емоціями та здатністю до вольової саморегуляції: чим вищий рівень емоційної та вольової саморегуляції, тим вищим є рівень рольової компетентності. Цей зв'язок визначається рольовою гнучкістю, здатністю переходити від однієї ролі до іншої залежно від контексту ситуації; рольова глибина з рівнем вольової саморегуляції та здатністю до управління емоціями не пов'язана.

Вираженими позитивними чинниками рольової компетентності студентів психолого-педагогічних спеціальностей виявилися

Таблиця 5

Порівняльний аналіз рефлексивності студентів за шкалами методики А. Карпова «Діагностика рівня рефлексивності»

Шкали	Групи досліджуваних ( $M \pm \sigma$ )				$H_{emp}$
	Група 1 (2 курс)	Група 2 (3 курс)	Група 3 (4 курс)	Група 4 (5 курс)	
РРД	35,57±5,45	35,09±5,95	37,77±5,29	35,73±5,85	8.58*
РТД	38,84±4,54	35,00±5,82	38,35±6,51	37,03±5,17	8.57*
РМД	36,18±5,53	36,43±5,22	38,52±6,66	35,63±5,35	4,16
РС	37,45±5,38	35,45±5,81	38,17±5,67	35,98±5,99	3,01
ІРР	7,65±1,81	7,54±1,63	7,23±1,49	7,31±1,87	7,09

Примітка: \* – на рівні значущості  $p < 0,05$ . Умовні позначення: РРД – ретроспективна рефлексія діяльності, РТД – рефлексія теперішньої діяльності, РМД – рефлексія майбутньої діяльності, РС – рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми, ІРР – інтегративний рівень рефлексивності (у стінах)



Таблиця 6

**Кореляційні зв'язки показників механізмів емоційно-вольової регуляції та рольової компетентності студентів**

№	Показники	Рольова компетентність	Рольова гнучкість	Рольова глибина
1	Рівень EI	0,31**	0,25**	0,14
2	Емоційна обізнаність	0,35**	-0,18*	0,48**
3	Управління емоціями	0,46**	0,49**	0,012
4	Самомотивація	0,21*	0,30**	-0,14
5	Емпатія	0,24**	0,41**	0,25**
6	Розпізнавання емоцій	-0,13	-0,23**	0,15
7	Рівень BCP	0,38**	0,26**	0,14
8	Рівень рефлексії	0,27**	0,056	0,36**

Примітки: \* – значущість на рівні  $p \leq 0,01$ , \*\* – значущість на рівні  $p \leq 0,05$

рівні розвитку таких професійно-важливих якостей, як загальний емоційний інтелект та емоційна обізнаність. Рольова компетентність пов'язана з емоційним інтелектом через рольову гнучкість. Це сполучення дозволяє студенту бути гнучким у взаємодії з іншими людьми, використовувати ширший рольовий репертуар, будучи здатним до усвідомлення, прийняття й управління емоційними станами та почуттями, як власними, так і інших людей. Рольова глибина із загальним рівнем емоційного інтелекту не пов'язана.

Студенти з високим рівнем емоційної обізнаності здатні усвідомлювати свої емоції та їхні наслідки. Емоційна обізнаність прямо пов'язана з рольовою глибиною: чим вищим є рівень емоційної обізнаності, тим вищий рівень прийняття ролі, занурення в неї, а ось із рольовою гнучкістю навпаки: чим вищий рівень рольової гнучкості, тим меншим є рівень емоційної обізнаності. Отже, для рольової глибини, що характерна для більш обмеженого репертуару психологічних ролей, усвідомлення власних емоцій є необхідним, на відміну від рольової гнучкості, що часто пов'язується з поверхневістю ролей. Це свідчить про те, що рольова гнучкість і глибина – це різні, протилежні частини рольової компетентності. Вірогідно ті студенти, котрі краще обізнані у власних емоційних станах, більш «глибокі» у своєму рольовому репертуарі, але менш гнучкі.

Самомотивація пов'язана з рольовою гнучкістю та визначає готовність студента успішно здійснювати діяльність, виявляти ініціативу, спонукати себе до досягнення актуальних особистих цілей. У контексті рольової гнучкості цей параметр потребує додаткового дослідження й обґрунтування.

Ще один показник, який має зв'язок як із рольовою гнучкістю, так і з рольовою глибиною – це емпатія. Загалом чим вищий рівень рольової компетентності, тим вищою є емпатія. Студенти, здатні бути зануреними у ролі,

рефлексувати щодо власної рольової поведінки та рольового репертуару, більш здатні до співпереживання, емоційної співучасті у переживаннях іншої людини, її емоційного прийняття, пізнання інших, розуміння й аналізу їхніх переживань.

Здатність до розпізнавання емоцій як показник емоційного інтелекту зворотно пов'язана із рольовою гнучкістю: чим вищий рівень гнучкості, тим менший рівень здатності до розпізнавання емоцій. Із рольовою глибиною статистично значимих зв'язків не знайдено – цей факт також потребує додаткових досліджень і пояснень.

Показники рольової компетентності та рольової глибини мають позитивні зв'язки із показниками самооцінки студентами рівня рефлексії ( $r = 0,27-0,36$ ). Загалом чим вищим є рівень рефлексії студентів, тим вищий рівень їхньої рольової компетентності. Цей зв'язок визначається рольовою глибиною, рольова гнучкість із рефлексією не пов'язана. Тобто студенти, здатні до глибокого переживання ролей, мають розвинену здатність до самоспостереження, аналізу власних психічних станів, усвідомлюють те, як їх сприймають та оцінюють інші.

### Висновки

Результати, отримані в ході емпіричного дослідження, присвяченого вивченню психологічних механізмів взаємозв'язку емоційно-вольової саморегуляції та рольової компетентності студентів, дозволяють зробити такі висновки:

1. Було встановлено такі узагальнені параметри, характерні для більшості представників вибірки: 1) визначено середній рівень розвитку рольової компетентності студентів і її показників (рольової гнучкості та глибини); 2) низький рівень розвитку інтегративного показника емоційного інтелекту; 3) низький рівень розвитку здатності до управління своїми емоціями та самомотивації, середній рівень розвитку емоційної обізнаності



й емпатії, здатності до розпізнавання емоцій інших людей; 4) виявлено середній загальний рівень вольової регуляції та таких вольових якостей, як наполегливість і самовладання; 5) середній і високий рівні розвитку рефлексії.

Студенти мають достатньо розвинену рольову компетентність, помірно розвинену рефлексію та здатність до вольової регуляції власної поведінки, на відміну від низькорозвинених здатностей ефективно управляти власними емоціями та самомотивації. Мають труднощі із самоорганізацією та самоконтролем за нових і мінливих умов, із плануванням діяльності, визначенням її майбутніх цілей тощо.

2. Між групами студентів різних курсів існують значущі відмінності у рівні розвитку показників рольової компетентності («рольової гнучкості» та «рольової глибини»). Найвищі показники рольової глибини мають студенти 4 курсу, гнучкості – студенти 5 курсу, найнижчі показники рольової компетентності за параметром «рольова глибина» та «рольова гнучкість» виявлені у студентів 2 курсу. Це означає, що показники розвитку рольової компетентності студентів старших курсів, котрі мають досвід навчально-професійної діяльності, є вищими, ніж у студентів молодших курсів. Відмінностей між рівнем емоційного інтелекту на різних етапах навчання не визначено. Порівняльний аналіз результатів дослідження не виявив значущих відмінностей інтегративного рівня розвитку вольової регуляції, наполегливості та самовладання. Результати порівняльного аналізу демонструють значущі відмінності між діагностичними групами за показниками «ретроспективна рефлексія діяльності» та «рефлексія теперішньої діяльності».

Результати порівняння дозволяють зробити висновки, що рівні розвитку рольової компетентності студентів і механізмів емоційно-вольової саморегуляції, що впливають на процес її формування (емоційного інтелекту, вольової регуляції, рефлексії тощо) суттєво не залежать від їхнього віку та ступеня навчання, а можуть бути зумовлені особливостями особистісного розвитку, професійною спрямованістю, специфікою діяльності тощо.

3. Нами були визначені особливості зв'язку показників механізмів емоційно-во-

льової саморегуляції та рольової компетентності студентів психолого-педагогічних спеціальностей, було з'ясовано, що: чим вищий рівень емоційно-вольової саморегуляції, тим вищим є рівень навичок і вмій у виконанні різноманітних ролей (цей зв'язок визначається рольовою гнучкістю, а не рольовою глибиною). Емоційна обізнаність прямо пов'язана з рольовою глибиною: чим вищим є рівень емоційної обізнаності, тим вищий рівень прийняття ролі, занурення в неї. З рольовою гнучкістю навпаки: чим менший рівень емоційної обізнаності, тим вищий рівень рольової гнучкості. Самомотивація пов'язана з рольовою гнучкістю; емпатія має зв'язок як із рольовою гнучкістю, так і з рольовою глибиною. Загалом чим вищою є емпатія, тим вищим є рівень рольової компетентності. Здатність до розпізнавання емоцій як показник емоційного інтелекту зворотньо пов'язана із рольовою гнучкістю: чим менший рівень здатності до розпізнавання емоцій, тим чим вищий рівень рольової гнучкості. Позитивні зв'язки показники рольової компетентності та рольової глибини мають із показниками самооцінки студентами рівня рефлексії.

**Висновки** з дослідження дозволяють визначити цілі та завдання, спрямовані на розвиток емоційно-вольових компонентів структури рольової компетентності студентів, які полягатимуть у формуванні емоційно-вольових характеристик, пов'язаних із рольовою компетентністю (здатності до емоційно-вольової регуляції, емпатії, рефлексивності; вольових якостей та ін.), що забезпечують успішний перебіг і результативність поведінки та діяльності, подолання труднощів та адекватне реагування на невдачі. Це дозволить студентам розвинути власну рольову компетентність, ступінь її гнучкості та глибини, усвідомити свої рольові переживання, розвинути здатність здійснювати емоційно-вольовий контроль і саморегуляцію власної поведінки та діяльності, адекватно оцінювати свою рольову поведінку (рефлексію), що сприятиме попередженню рольових конфліктів і дозволить знаходити конструктивний вихід зі складних, неоднозначних ситуацій, пов'язаних із рольовою поведінкою.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Антилогова Л.Н., Черкевич Е.А. Саморегуляция психических состояний личности в подростковый период. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*. 2017. № 3. С. 12–23.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентная модель от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 2–27.
3. Боришевський М.Й., Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень вчителя у педагогічній взаємодії: монографія. Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1998. 410 с.
4. Вольнова Л.М. Рольовий репертуар і рольова компетентність студента – майбутнього соціального педагога. *Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф.* (Київ, 21 травня 2010 р.). Київський національний університет внутрішніх справ, 2010. С. 95–97.

5. Гаврилькевич В.К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Т. X. Ч. 5. 2008. С. 104–113.
6. Горбатова Е.А. Эмпатия: психологическая структура и механизмы реализации. *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2014. № 1. С. 23–29.
7. Горноста́й П.П. Личность и роль: Ролевой подход к социальной психологии личности. Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
8. Горноста́й П.П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості. *Психологічні перспективи*. 2004. № 6. С. 23–35.
9. Горноста́й П.П. Формирование творческой личности педагога – основа гуманистической педагогики. *Итоги XX в.: гуманизация образования – проблемы и перспективы*. 1998. С. 121–125.
10. Гулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. Москва : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
11. Гринців М.В. Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Issue 35. 2014. С. 106–109.
12. Иванников В.А., Монроз А.В. Волевая саморегуляция процесса мотивации. *Психологические исследования*. Т. 7. Вип. 35. 2014. С. 416–417.
13. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
14. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. Т. 2. 1. 2005. С. 27–42.
15. Леонтьев Д.А. Становление саморегуляции как основа психологического развития. *Субъект и личность в психологии саморегуляции*. Москва : ПИ РАО; Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. С. 68–84.
16. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. Москва : Генезис, 2011. 128 с.
17. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Толстоухов. Київ : Вид-во Європейського університету, 2010. 136 с.
18. Михайленко О.Ю. Шляхи та засоби розвитку рольової компетентності майбутніх практичних психологів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2016. Вип. 54. С. 174–181.
19. Мірошник З.М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів : монографія. Харків : ХНПУ, 2011. 306 с.
20. Оди́нцова А.М. Зміни в рольовій структурі особистості під впливом тренінгових занять. *Вісник післядипломної освіти*. 2013. Вип. 9 (2). С. 268–274.
21. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології. Київ : Товариство «Знання», 2000. 204 с.
22. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 57–59.
23. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения. Тотем и табу. «Я» и «Оно». Неудовлетворенность культурой. Харьков : Книжный клуб «Клуб семейного досуга», 2014. 480 с.
24. Фруктова Я.С. Рольова ідентичність як базовий конструкт соціальної компетентності фахівця. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 1–2. С. 72–79.
25. Хомуленко Б.В. Развитие функционально-ролевой структуры личности психолога. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 29. С. 706–717.
26. Шевченко Н.Ф. Развитие эмоционально-волевой саморегуляции студентов в условиях высшего учебного заведения. *Педагогические науки: теория, история, инновационные технологии*. 2010. № 1 (3). С. 270–280.
27. Шингаев С.М., Никифоров Г.С. Виды психической саморегуляции. *Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Психология*. № 1. Т. 5. 2014. С. 92–101.
28. Abbasianchavari A., Moritz A. The impact of role models on entrepreneurial intentions and behavior: a review of the literature. *Management Review Quarterly*. 2021. Vol. 71. P. 1–40.
29. Bandura A. Self-efficacy: The foundation of agency. In W.J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behaviour, mental processes and consciousness*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2000. P. 17–33.
30. Barretti M.A. Teachers and Field Instructors as Student Role Models. *Journal of Teaching in Social Work*. 2007. Vol. 27 (3–4), P. 215–239.
31. Bjekić D. Uspješnost u nastavi i empatija nastavnika (Success in teaching and teacher empathy). *Psihologija*. 2000. Vol. 3–4. P. 960–966.
32. Boyatzis R.E. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*. 2008. Vol. 27 (1). P. 5–12.
33. Campion M.A., Fink A.A., Ruggeberg B.J., Carr L., Phillips G.M., Odman R.B. Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*. 2011. Vol. 64. P. 225–262.
34. Cardona P., Lawrence, B.S., Bentler P.M. The influence of social and work exchange relationships on organizational citizenship behavior. *Group & Organization Management*. 2004. Vol. 29 (2). P. 219–247.
35. de Bilde J., Vansteenkiste M., Lens W. Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*. 2011. Vol. 21 (3). P. 332–344.
36. Deci E.L., Ryan R.M. The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11. P. 227–268.
37. Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53, P. 109–132.



38. Eraut M. and du Boulay B. *Developing the Attributes of Medical Professional Judgement and Competence*, University of Sussex. Brighton : University of Sussex, 2000.
39. Extremera N., Rey L. Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 102. P. 98–101.
40. Horn I.S., Nolen S.B., Ward C., Campbell S.S. Developing practices in multiple worlds: The role of identity in learning to teach. *Teacher Education Quarterly*. 2008. Vol. 35 (3). P. 61–72.
41. Jenlink P.M. *Teacher Identity and the Struggle for Recognition: Meeting the Challenges of a Diverse Society*. Lanham, MD : Rowman and Littlefield Education, 2014. 270 pp.
42. Kaplan A., Garner J.K. *Teacher Identity and Motivation: The Dynamic Systems Model of Role Identity*. *Research on Teacher Identity: Mapping challenges and innovations*. New York : Springer, 2018. P. 71–82.
43. Karim J. Emotional Intelligence and Psychological Distress: Testing the Mediatory Role of Affectivity. *Europe's Journal of Psychology*. 2009. Vol. 4. P. 20–39.
44. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. Vol. 63 (6). P. 503–517.
45. Mccargar D.F. Teacher and Student Role Expectations: Cross-Cultural Differences and Implications. *The Modern Language Journal*. 1993. Vol. 77 (2), P. 192–207.
46. Pintrich P.R., Schunk D.H. *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River : Prentice Hall, 2002.
47. Redmond E. Competency Models at Work: The Value of Perceived Relevance and Fair Rewards for Employee Outcomes. *Human Resource Management*. 2013. Vol. 52 (5). P. 771–792.
48. Serim H., Demirbağ O., Yozgat U. The Effects of Employees' Perceptions of Competency Models on Employability Outcomes and Organizational Citizenship Behavior and the Moderating Role of Social Exchange in this Effect. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 150. P. 1101–1110.
49. Shippmann J.S., Ash R.A., Battista M., Carr L., Eyde L.D., Hesketh B., Keyhoe J., Pearlman K., Prien E.P., Sanchez J.I. The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*. 2000. Vol. 53. P. 703–740.
50. Stojanović S., Djigić G., Zlatković B. Empaty and teachers role International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 69, 24. P. 960–966.

#### REFERENCES:

1. Antilogova L.N., Cherkevich E.A. (2017). Samoregulyaciya psichicheskikh sostoyanij lichnosti v podrostkovyj period [Self-regulation of mental states of the person in adolescence]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Psichologiya" – Omsk University Bulletin. Series "Psychology"*, 3, 12–23 [in Russian].
2. Bolotov V.A., Serikov V.V. (2003). Kompetentnostaya model' ot idei k obrazovatel'noj programme [Competence model from idea to educational program]. *Pedagogika – Pedagogy*, 10, 2–27 [in Russian].
3. Boryshevskiy M.I., Halian, I.M. (1998). Samorehuliatsiia otsinnykh stavlen vchytelia u pedahohichnii vzaiemodii. Monohrafiia [Self-regulation of teacher's evaluative attitudes in pedagogical interaction. Monograph]. Drohobych : Vydavnycha firma "Vidrodzhennia" [in Ukrainian].
4. Volnova L.M. (2010). Rolovyi repertuar i rolova kompetentnist studenta – maibutnoho sotsialnoho pedahoha [Role repertoire and role competence of a student – a future social educator]. *Aktualni pytannia psykholohichnoho zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu u vshchyykh navchalnykh zakladakh – Topical issues of psychological support of the educational process in higher educational institutions: materials of interuniversity. scientific-practical conf. Materialy mizhvuz. nauk.-prakt. konf. (Kyiv, 21 travnia 2010 r.) / Kyivskiy natsionalnyi universytet vnutrishnikh sprav, Kyiv, 120, 95–97 [in Ukrainian].*
5. Havrylkevych V.K. (2008). Psykhodiagnostychni instrumentarii kompleksnoho doslidzhennia emotsiinoi samorehuliatsii osobystosti [Psychodiagnostic tools for a comprehensive study of emotional self-regulation of the individual]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of general and pedagogical psychology: a collection of scientific papers*. T. X. ch. 5, 104–113. [in Ukrainian].
6. Gorbatova E.A. (2014). Empatiya: psichologicheskaya struktura i mekhanizmy realizacii [Empathy: psychological structure and mechanisms of realization]. *Uchyonyie zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psichologii i sotsialnoy raboty – Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of psychology and social work.*, 1, 23–29 [in Russian].
7. Gornostaj P.P. (1998). Formirovanie tvorcheskoy lichnosti pedagoga – osnova gumanisticheskoy pedagogiki [Formation of the teacher's creative personality is the basis of humanistic pedagogy]. *Itogi XX v.: gumanizaciya obrazovaniya – problemy i perspektivy – Results of the XX century: humanization of education – problems and prospects*, 121–125 [in Russian].
8. Hornostaj P.P. (2004). Rolova kompetentnist yak umova harmoniinosti zhyttievoho svitu osobystosti [Role competence as a condition for the harmony of the life world of the individual]. *Psykholohichni perspektivy*, 6, 23–35 [in Ukrainian].
9. Hornostaj P.P. (2007). *Lichnost' i rol': Rolevoj podhod k social'noj psichologii lichnosti [Personality and role: Role approach to social psychology of personality]*. Kyev : Ynterpress LTD [in Russian].
10. Goulman D. (2009). *Emocional'nyj intellekt; per. s angl. A.P. Isaevoy [Emotional intellect]*. Moskva : ACT: ACT MOSKVA; Vladimir : VKT [in Russian].
11. Hryntsiiv M.V. (2014). Samorehuliatsiia maibutnoho fakhivtsia yak komponent profesiinoi pidhotovky [Self-regulation of the future specialist as a component of professional training]. *Nauka y obrazovanye v novom yzmerenyyi*.



*Pedahohyka y Psykholohyia – Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Issue 35, 106–109 [in Ukrainian].

12. Ivannikov V.A., Monroz A.V. (2014). Volevaya samoregulyaciya processa motivacii [Volitional self-regulation of the motivation process]. *Psichologicheskie issledovaniya – Psychological research*, T. 7. 35, 416–417 [in Russian].

13. Karpov A.V. (2005). *Psichologiya metakognitivnyh processov lichnosti [Psychology of metacognitive processes of personality]*. Moskva : Izd-vo “Institut psihologii RAN” [in Russian].

14. Konopkin O.A. (2005). Strukturno-funktional’nyj i sodержatel’no-psihologicheskij aspekty osoznannoj samoregulyacii [Structural-functional and content-psychological aspects of conscious self-regulation]. *Psichologiya. Zhurnal Vysshей shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, Vyp. 1. T. 2, 27–42 [in Russian].

15. Leontev D.A. (2007). *Stanovlenie samoregulyacii kak osnova psihologicheskogo razvitiya [Formation of self-regulation as a basis of psychological development. Subject and personality in the psychology of self-regulation]*. Moskva : Stavropol. PI RAO, SevKavGTU [in Russian].

16. Lengle A. (2011). *Zhizn’, napolnennaya smyslom. Prikladnaya logoterapiya [A life filled with meaning. Applied Logotherapy]*. Moskva : Genezis [in Russian].

17. *Psichologichni mekhanizmy zarodzhennia, stanovlennia ta zdiisnennia osobystosti [Psychological mechanisms of origin, formation and realization of personality]* (2010) / S.D. Maksymenko, V.V. Klymenko, A.V. Tolstoukhov. Kyiv : Vyd-vo Yevropeiskoho universytetu [in Ukrainian].

18. Mykhailenko O.Iu. (2016). Shliakhy ta zasoby rozvytku rolivoi kompetentnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Ways and means of developing role competence of future practical psychologists]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody – Psykholohiia Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Psychology*, Vyp. 54, 174–181 [in Ukrainian].

19. Miroshnyk Z.M. (2011). Roliova struktura osobystosti vchytelia pochatkovykh klasiv. Monohrafiia [Role structure of a primary teacher’s personality. Monograph]. Kharkiv : KhNPU [in Ukrainian].

20. Odintsova A.M. (2013). Zminy v rolivii strukturi osobystosti pid vplyvom treninhovykh zaniat [Changes in the role structure of the personality under the influence of training]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity – Bulletin of postgraduate education*, 9 (2), 268–274. Kyiv [in Ukrainian].

21. Pashukova T.I., Dopira A.I., Diakonov H.V. (2000). *Praktykum iz zahalnoi psykholohii [Workshop on general psychology]*. Kyiv : Tovarystvo “Znannia” [in Ukrainian].

22. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. (2002). *Social’no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]*. Moskva : Izd-vo Instituta Psihoterapii [in Russian].

23. Freyd Z. (2014). *Po tu storonu principa naslazhdeniya. Totem i tabu. “YA” i “Ono”. Neudovletvorennost’ kul’turoj [Beyond the pleasure principle. Totem and taboo. “I” and “It”. Dissatisfaction with culture]*. Harkov : Knizhnyy klub “Klub semeynogo dosuga” [in Russian].

24. Fruktova Ya. S. (2013). Roliova identychnist yak bazovyi konstrukt sotsialnoi kompetentnosti fakhivtsia [Role identity as a basic construct of social competence of a specialist]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing professional education: theory and practice*, № 1–2, 72–79. Kyiv [in Ukrainian].

25. Khomulenko B.V. (2015). Rozvytok funktsionalno-rolivovoi struktury osobystosti psykholoha [The development of the functional and role structure of psychologist’s personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine*, Vyp. 29, 706–717. [in Ukrainian].

26. Shevchenko N.F. (2010). Rozvytok emotsiino-volovoi samorehuliacii studentiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Development of emotional and volitional self-regulation of students in the conditions of higher educational institution]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (3), 270–280 [in Ukrainian].

27. Shingaev S.M., Nikiforov G.S. (2014). Vidy psichicheskoy samoregulyacii [Types of mental self-regulation]. *Vestnik LGU imeni A.S. Pushkina. Psichologiya – Bulletin of LSU named after A.S. Pushkin. Psychology*, 1. T. 5, 92–101 [in Russian].

28. Abbasianchavari A., Moritz A. (2021). The impact of role models on entrepreneurial intentions and behavior: a review of the literature. *Management Review Quarterly*. V. 71. 1–40.

29. Bandura A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W.J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behaviour, mental processes and consciousness*. Mahwak, NJ : Erlbaum, 17–33.

30. Barretti M.A. (2007). Teachers and Field Instructors as Student Role Models. *Journal of Teaching in Social Work*, 27 (3–4), 215–239.

31. Bjekić D. (2000). Uspesnost u nastavi i empatija nastavnika (Success in teaching and teacher empathy). *Psichologija*. V. 3–4. 960–966.

32. Boyatzis R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5–12.

33. Champion M.A., Fink A.A., Rugeberg B.J., Carr L., Phillips G.M., Odman R.B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64, 225–262.

34. Cardona P., Lawrence B.S., Bentler P.M. (2004). The influence of social and work exchange relationships on organizational citizenship behavior. *Group & Organization Management*, 29 (2), 219–247.

35. de Bilde J., Vansteenkiste M., Lens W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21 (3), 332–344.

36. Deci E.L., & Ryan R.M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.



37. Eccles J.S., Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
38. Eraut M. and du Boulay B. (2000), *Developing the Attributes of Medical Professional Judgement and Competence*, University of Sussex. Brighton : University of Sussex.
39. Extremera N., Rey L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, Vol. 102. 98–101.
40. Horn I.S., Nolen S.B., Ward C., Campbell S.S. (2008). Developing practices in multiple worlds: The role of identity in learning to teach. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), 61–72.
41. Jenlink P.M. (2014). *Teacher Identity and the Struggle for Recognition: Meeting the Challenges of a Diverse Society*. Lanham, MD : Rowman and Littlefield Education. 270 p.
42. Kaplan A., Garner J.K. (2018). Teacher Identity and Motivation: The Dynamic Systems Model of Role Identity. *Research on Teacher Identity*, 71–82.
43. Karim J. (2009). Emotional Intelligence and Psychological Distress: Testing the Mediator Role of Affectivity. *Europe's Journal of Psychology*, V. 4, 20–39.
44. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63 (6), 503–517.
45. Mccargar D.F. (1993). Teacher and Student Role Expectations: Cross-Cultural Differences and Implications. *The Modern Language Journal*, 77 (2), 192–207.
46. Pintrich P.R., Schunk D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River : Prentice Hall.
47. Redmond E. (2013). Competency Models at Work: The Value of Perceived Relevance and Fair Rewards for Employee Outcomes. *Human Resource Management*, 52 (5), 771–792.
48. Serim H., Demirbağ O., Yozgat U. (2014). The Effects of Employees' Perceptions of Competency Models on Employability Outcomes and Organizational Citizenship Behavior and the Moderating Role of Social Exchange in this Effect. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 150, 1101–1110.
49. Shippmann J.S., Ash R.A., Battista M., Carr L., Eyde L.D., Hesketh B., Keyhoe J., Pearlman K., Prien E.P., Sanchez J.I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53, 703–740.
50. Stojanović S., Djigić G., Zlatković B. (2012) Empaty and teachers role International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, V. 69, 24, 960–966.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2021.

The article was received 03 March 2021.

УДК [159.9:004.738.5-042.72]:614.253.4  
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-10>

## ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ЯК ЧИННИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

**Лукашук Світлана Юріївна,**

асистент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін

*Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія»  
Рівненської обласної ради*

Mega\_lanaluka@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7647-7102>

У статті розглядаються інтернет-ресурси як чинники інтернет-залежності студентів. Особлива увага приділяється широкому використанню інформаційно-комунікаційних технологій у реаліях сьогодення в усіх галузях життєдіяльності населення різних країн світу та вікових категорій.

Указано на зацікавленість наукової спільноти у вивченні окресленої теми. Важливим є дослідження в групах медичних працівників та студентів, що зумовлено їх частим звертанням до інтернет-джерел для задоволення професійних потреб в актуальній інформації, яка швидко оновлюється. Автор звертає увагу на вплив інтернет-мереж на фізичне та психічне здоров'я користувачів. Так, зазначається, що інформаційні джерела можуть призводити до підвищення тривожності, зниження уваги, розладу пам'яті, депресії.

**Метою статті** є здійснення аналізу популярних серед студентів-медиків інтернет-ресурсів та їх впливу на формування інтернет-адикції в представників цих академічних груп.

**Методи.** Для вирішення поставлених завдань використано комплекс теоретичних методів дослідження: вивчення і аналіз психологічної літератури з теми статті, узагальнення і систематизацію матеріалів, що дало можливість охарактеризувати основні аспекти, за якими ведуться наукові дослідження вивчати інтернет-залежності.