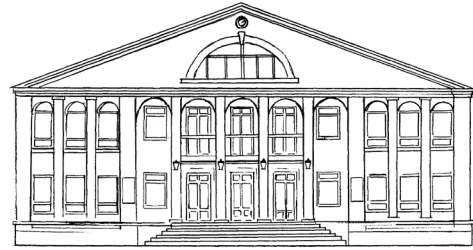


Теорія і практика сучасної психології



2018 р., № 1

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Зарицька В.В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Заступник головного редактора:

Іванцова Н.Б. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Відповідальний секретар:

Гришина Т.А. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Редакційна колегія:

Ткач Т.В. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Міляєва В.Р. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач науково-дослідної лабораторії культури лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка

Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету

Суценко А.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

Суценко Т.І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

Зубов В.О. – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Шмаргун В.М. – доктор психологічних наук, професор, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

Шульженко Д.І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Железнякова Ю.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Іноземні члени редакційної колегії

Вишневська В.П. – доктор психологічних наук, професор, професор спеціальної кафедри Державного закладу освіти «Інститут прикордонної служби Республіки Білорусь» (м. Мінськ, Білорусь)

Lidia Lysiuk – доктор психологічних наук, доктор габілітований, професор кафедри педагогіки та психології Вищої школи економіки та інновацій у Любліні (м. Люблін, Польща)

Pawel Ostaszewski – доктор психологічних наук, професор, доктор габілітований, декан факультету психології Гуманітарно-соціального університету SWPS (м. Варшава, Польща)

Технічний редактор: **Н. Ковальчук**
Дизайнер обкладинки: **А. Юдашкіна**

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.tpsp-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 17198-59688 від 27.10.2010 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

Журнал включено до переліку фахових видань з психологічних наук згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 24.10.2017 № 1413.

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах даних Index Copernicus International (Республіка Польща), Google Scholar.

Видання рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 6 від 28.02.2018 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 21.02.2018.
Підписано до друку 02.03.2018.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<i>М. Й. Варій</i> ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ І МОДЕЛЕЙ ПСИХІКИ ЛЮДИНИ ДО ХХІ СТОЛІТТЯ.....	5
<i>Л. В. Джаббарова</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	10
<i>В. В. Журавльова</i> ТИПОЛОГІЯ ВНУТРІШНІХ ЦІННІСНИХ КОНФЛІКТІВ КЕРІВНИКІВ ВИЩОГО УПРАВЛІНСЬКОГО РІВНЯ.....	16
<i>Е. В. Загурська</i> РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ПОГЛЯДИ Д. М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО.....	23
<i>І. М. Хоржевська</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ.....	27

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Н. В. Піковець</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	32
--	----

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

<i>Н. О. Довгань</i> КОНСТРУЮВАННЯ ТЕОРІЇ ПОКОЛІНЬ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД.....	37
<i>В. В. Кириченко</i> СУСПІЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ТА ПРОТИСТОЯННЯ В МЕЖАХ СПІЛЬНОЇ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ.....	45
<i>С. В. Харченко</i> ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....	51

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>С. П. Байда</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	57
<i>А. М. Большакова</i> ЧАСОВІ ПЕРСПЕКТИВИ ТА САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ.....	62

<i>В. В. Гресько</i> ЕТНОПЕДАГОГІКА ЯК ПРОВІДНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	67
<i>В. М. Гусак</i> ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	71
<i>О. А. Дзюбенко</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЗМІСТ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	77
<i>Л. В. Клочек</i> ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-КОНАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА.....	81
<i>В. М. Лапа</i> ПЕРЕВАГИ ТРЕНІНГУ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО МЕТОДУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	87
<i>Т. Л. Надвинична</i> ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ НАПРЯМОК ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ УНІВЕРСИТЕТУ.....	92
<i>О. О. Олійник</i> САМООЦІНКА ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	97
<i>Ю. М. Терлецька</i> ОСНОВИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ	102
<i>Г. С. Фролова</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ»	107
<i>О. М. Швець</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ САМОСТІ ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	112
<i>Н. П. Ярощук</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В КОЛЕДЖІ	117

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>С. В. Березка</i> ОСОБЛИВОСТІ ГІПЕРАКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ.....	122
<i>А. С. Іваненко</i> ХАРАКТЕР ЗНАТЬ ПРО СІМЕЙНО-ШЛЮБНІ ВІДНОСИНИ ТА УЯВЛЕНЬ ПРО ВЛАСНУ МАЙБУТНЮ СІМ'Ю В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ.....	127

І. П. Лисенкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА
ДІТЕЙ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....132

В. В. Ляшко

СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....136

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

І. М. Ушакова, О. М. Мінєнкова

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ
ПРАЦІВНИКАМИ ДСНС В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ.....141

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Л. В. Єременко

ФАКТОРИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПРАЦЕЮ
І МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....146

С. М. Кучеренко, Н. С. Кучеренко

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА
ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ.....150

А. І. Ралко

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ
ДО АУДИТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....154

ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

І. Р. Петровська

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ТА ТИПУ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ:
РОЗРОБКА ТА ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ.....160

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.92:95

М. Й. Варій

доктор психологічних наук,
завідувач кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ І МОДЕЛЕЙ ПСИХІКИ ЛЮДИНИ ДО ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті здійснено загальний аналіз основних концепцій і моделей психіки людини, які відомі науці від стародавніх часів сьогодення, у площині їхньої структури та способів операційно-функціональної діяльності щодо відображення зовнішнього й внутрішнього світу в повному обсязі. Проаналізовано анімістичну, матеріалістично-механічну, емпірично-інтроспективну, психофізіологічну, психофізіологічно-енергетичну, психорефлекторно-кільцеву, психофізичну, нейрофізичну, емоційну, когнітивну, фрейдівську, комплементарну, трансперсональну, структуралістичну, матеріалістичну, функціоналістичну, гештальтпсихологічну, психосоціальну, соціетальну, трансперсонально-динамічну й теологічну концепції психіки, а також «тілесно-машинну» модель психіки, неофрейдистсько-соціокультурні та езотеричні концепції та моделі психіки. Результати аналізу засвідчують відсутність концепцій та моделей, які б, по-перше, відповідали новітнім досягненням сучасної науки; по-друге, розкривали операційно-процесуальний бік діяльності психіки; по-третє, могли пояснити всі психічні явища, що трапляються в житті людини.

Ключові слова: психіка, концепції психіки, моделі психіки, операційно-функціональна діяльність психіки.

Постановка проблеми. Сьогодні продовжується пошук «універсальної» концепції психіки, яка б, по-перше, відповідала новітнім досягненням науки; по-друге, пояснювала перебіг усіх психічних явищ, зокрема й тих, які знаходяться за межами свідомості, якимось чином пов'язані з минулим і майбутнім; по-третє, розкривала операційно-функціональну діяльність та ін. У цей час склалася така ситуація, коли під час вивчення різних психічних явищ дослідники дуже рідко спираються на якусь концепцію чи модель людської психіки, а розглядають їх окремо, відірвано від неї, що є помилкою, оскільки ніколи не можна повністю зрозуміти окреме психічне явище без контексту функціонування всієї психіки, так само як не можна зрозуміти принципи руху без знання того, чий це рух (ракету, кулі, світла, літака, черепахи, вітру, людини, риби тощо).

Для того, щоб вийти на якісно новий рівень розуміння психіки людини й створення відповідної новітньої концепції, необхідно, насамперед, проаналізувати відомі науці концепції та моделі психіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Насамперед слід зазначити, що в наш час більшість підручників, навчальних посібників, монографій, дисертацій, що стосуються різних аспектів психології, написані без опори на конкретну кон-

цепцію чи модель людської психіки. Тому не має і їхнього всебічного аналізу. Проте основи такого аналізу започатковані в працях з історії психології [5-7; 10 та ін], а також у працях, у яких розглядається та чи інша концепція (модель) психіки [1-4; 8; 9; 11; 12]. Загалом аналіз літературних джерел свідчить, що в науці на сьогодні не зроблений усебічний аналіз концепцій та моделей психіки (системно-структурний, функціональний, антропологічний, синергетичний та ін.)

Мета статті – проаналізувати основні концепції й моделі психіки людини, відомі науці від стародавніх часів до наших днів, у площині їхньої структури й способів операційно-функціональної діяльності щодо відображення зовнішнього й внутрішнього світу.

Виклад основного матеріалу. Однією з перших з'явилася анімістична концепція психіки, у якій, як відомо, стародавні уявлення про навколишній світ пов'язані з анімізмом (лат. *anima* – це душа, дух) – вірою в прихований за видимими речами сонм духів (душ) як особливих «агентів» або «примар», котрі покидають людське тіло з останнім подихом, а за окремими вченнями (наприклад, знаменитого філософа та математика Піфагора), вони безсмертні й вічно мандрують у тілах тварин і рослин. Проте тут уявлення про душу пов'язували з матерією.

«Тілесно-машинна» модель психіки, яка виникла на основі ідей Рене Декарта, полягає в тому, що не лише такі м'язові реакції, як рефлекс, виникають автоматично, а й різні психічні стани. Їх здійснює тіло, а не душа. Декарт сформулював проект «машини тіла», до функцій котрої належать сприйняття, відображення ідей; утримання їх у пам'яті, внутрішні прагнення. Ці функції реалізуються через розташування її органів, вони здійснюються, мов рухи годинника або іншого автомата.

Інша – матеріалістично-механічна концепція психіки, в основу якої лягли погляди Томаса Гоббса, полягає в тому, що матеріальні речі, впливаючи на організм, зумовлюють відчуття. За законом інерції, із відчуття, у вигляді їхнього ослабленого сліду, з'являються уявлення. Вони формують ланки думок, котрі постають одна за одною в тому порядку, у якому змінювалися відчуття.

Емпірично-інтроспективна концепція психіки виникла на основі ідей Джона Локка, котрий сповідував походження всього складу людської свідомості від досвіду. Власне у досвіді вчений виокремив два джерела – відчуття та рефлексію. Разом з ідеями, котрі приносять органи чуття, виникають ідеї, породжені рефлексією як внутрішнім сприйняттям діяльності нашого розуму.

Психіка розвивається, оскільки з простих ідей формуються складні. Усі ідеї постають перед судом свідомості. Свідомість – відображає сприйняття людиною того, що відбувається в її власній думці.

У біологічній концепції психіку людини розкривають через процеси асоціацій, котрі є незалежними від свідомості рухових реакцій організму, з опорою на те, що самі асоціації проявляються у вигляді інтелектуальних, смислових процесів. Звідси виходить, що психіка – це біологічні реакції організму, які не підпорядковуються свідомості, проте спрямовуються на адаптацію організму до середовища з метою вижити в ньому.

Психофізіологічна концепція психіки пояснює появу психічного (психіки) як наслідку спроможності проходження нервових імпульсів рефлекторною дугою через нервову систему людини. Рефлекторна схема нервової системи, запропонована Декартом, виявилася правдоподібною завдяки відкриттю відмінностей між чутливими (сенсорними) та руховими (моторними) нервовими шляхами, що ведуть у спинний мозок.

Психофізіологічно-енергетична концепція психіки виникла на основі поглядів лідера нової психофізіології Германа Гельмгольца, який відкрив закон збереження енергії. Він розглядає психічне як знаряддя перетворення енергії в організмі.

Психорефлекторно-кільцева концепція психіки виникла на основі моделі рефлекторного кільця, яким Іван Сеченов замінив рефлекторну дугу.

Якщо кільце не замикається - дія порушується. Саморегуляція поведінки організму за допомогою сигналів є фізіологічною підставою схеми психічної діяльності, запропонованої вченим. За Сеченовимпочаткову ланку рефлексу становить не зовнішній механічний поштовх, а подразник-сигнал. На відмінність між подразником-стимулом і подразником-сигналом потрібно звернути особливу увагу. Дію стимулу обмежувало збудження нервових волокон. Сигнал відіграє подвійну роль, адже він звернений і до організму, який його сприймає, і до зовнішнього середовища, властивості котрого розрізняє. Унаслідок цього він інформує організм про ситуацію, до якої мають приєднатися робочі органи (м'язи), що володіють чутливістю. У них убудовано сенсорні прилади, котрі передають у мозок сигнали про досягнутий ефект, змушуючи, за необхідності, автоматично корегувати поведінку.

Фізична (психофізична) концепція психіки полягає в тому, що психічне прирівнюється до імпульса, який залежить від інтенсивності подразника, котрий визначає інтенсивність відчуття. Вона ґрунтується на психофізичному законі Вебера-Фехнера та законі Стівенса, які розглядають логарифмічну й ступеневу залежність між інтенсивністю подразника й інтенсивністю відчуття. Але в ньому психічний образ не визначається остаточною структурою відображеного фізичного об'єкта.

Близькою до фізичної є нейрофізична концепція психіки, яка прирівнює людську психіку до процесу звичних нейрофізичних реакцій (ранспортонів, метаболітів, медіаторів, проходження електричних сигналів тощо).

Емоційна теорія психіки полягає в тому, що вона в основу психічного ставить емоції, котрі виникають на базі інстинктів (сліпих спонук) та є спонукальними силами поведінки. Чарльз Дарвін зауважував, що без інстинктів, корені котрих сягають історії виду, організм не може вижити. Інстинкти пов'язані з емоціями. Науковець розглянув інстинкти не з погляду їхнього усвідомлення суб'єктом, а застосовуючи об'єктивні спостереження за виразними рухами. Колись такі рухи мали практичне значення, про це нагадують стискання кулаків або оскал зубів у сучасної людини. Такі агресивні реакції означали готовність до бійки.

Хімічна концепція психіки пояснює психічну діяльність як наслідок хімічних реакцій в організмі людини. Так, вплив на психіку фармакологічних речовин зумовлює явища (скажімо, галюцинації), котрі не можна пояснити на основі формули речовини.

Когнітивна концепція психіки визначає її як властиву живим організмам систему отримання, перероблення та фіксації інформації, котру когнітивісти уявляють за аналогією з функціонуванням обчислювальних приладів.

Фройдівська концепція психіки розглядає її як таку, що складається з трьох компонентів (рівнів): «ВОНО», «Я» і «НАД-Я» [8; 9]. На думку Зигмунда Фрейда, «ВОНО» – несвідомою частиною психіки, яка виявляється як вируючий казан біологічних уроджених інстинктивних потягів – агресивних і сексуальних. «ВОНО» насичене сексуальною енергією – «лібідо». Оскільки «ВОНО» – несвідоме та ірраціональне, то підкоряється принципу задоволення, тобто задоволення й щастя – головні цілі в житті людини. Другий принцип поведінки – гомеостаз – тенденція до збереження зразкової внутрішньої рівноваги.

Другий рівень людської психіки «Я» становить свідомість, яка перебуває в стані постійного конфлікту з «ВОНО», пригнічуючи сексуальні потяги.

Третій рівень людської психіки – це «НАД-Я», котре слугує носієм моральних стандартів

На «Я» впливають три сили: «ВОНО», «НАД-Я» і суспільство, яке висуває свої вимоги до людини. «Я» прагне встановити гармонію між ними, підкоряється не принципу задоволення, а принципу «реальності».

Неофройдистські-соціокультурні моделі психіки полягають у тому, що в них замість біологічних детермінант головними визнані соціокультурні чинники, які приводять у рух психічні механізми. Тут можна говорити про моделі психіки, обґрунтовані К. Хорні, А. Адлером та ін.

Комплементарна концепція психіки, яку розробив К. Юнг, розкриває психіку як взаємовідповідну в просторі й часі взаємодію свідомого й несвідомого компонентів за безперервного обміну енергією між ними. Для К. Юнга несвідоме не було психобіологічним скупченням відторгнутих інстинктивних тенденцій, витіснених спогадів і підсвідомих заборон. Він уважав його творчим, розумним принципом, що пов'язує людину зі всім людством, із природою й Космосом [11; 12].

Трансперсональна концепція психіки, яку обґрунтував С. Гроф [3], полягає в тому, що в психіці людини (її свідомості) не існує чітких меж й обмежень. Людина посередництвом психіки заново може повертатися в минуле, пережити його.

На основі цього С. Гроф виділяє в людській психіці чотири сфери, котрі перебувають за межами нашого звичайного досвіду свідомості:

1) сенсорний бар'єр, який дає змогу емпірично, тобто через досвід, увійти до сфери несвідомого, подолавши його;

2) індивідуальне несвідоме, яке охоплює витіснені з життя людини недозволені конфлікти, переживання-травми, будь-які події чи обставини життя людини від моменту народження до цього часу, котрі мають високу емоційну значущість і котрі людина може реалістично зазнати знову;

3) рівень народження й смерті (перинатальні матриці);

4) трансперсональна сфера [3].

Трансперсонально-динамічна концепція психіки, яку розробив італійський психіатр Р. Ассаджіолі [1], ґрунтується на припущенні, що людина перебуває в постійному процесі зростання, актуалізуючи свій невиявлений потенціал. Структура психіки особистості, за Р. Ассаджіолі, складна й має сім динамічних складових, а саме:

1) нижче несвідоме (пригнічені бажання, комплекси, інстинкти, давно забуті спогади);

2) середнє несвідоме – сфера, де перебувають усі наші психологічні навички й стани, які можна довільно перенести в поле свідомості;

3) вище несвідоме – еволюційне майбутнє людини, усе те, чого вона може досягти в процесі розвитку (вищі парапсихологічні здібності, інтуїція, творче натхнення, екстаз, духовність);

4) поле свідомості – безперервний потік відчуттів, образів, думок, почуттів, бажань, доступних свідомому аналізу;

5) свідоме особисте «Я» – центр свідомості особистості, але він зникає, коли людина засинає, перебуває під наркозом;

6) вище надособистісне істинне «Я» (або «СВОЄ»), яке перебуває над потоком думки й станів тіла й не схильне до їхнього впливу; а особисте, свідоме «Я» є лише віддзеркаленням «вищого Я», його проекцією на полі особистості;

7) колективне несвідоме (за К. Юнгом, «колективне несвідоме – передумова кожної індивідуальної психіки»). Між людиною та іншими людьми весь час відбуваються процеси «психічного проникнення» [1].

Структуралістична концепція психіки полягає в її розкритті як свідомості людини через її елементи. Нариклад, Тітченер розрізняв три категорії елементів свідомості: 1) відчуття; 2) образ; 3) почуття. Усе інше, згідно з його структурною школою, до свідомості не належить, приміром, абстрактне мислення.

Функціоналістична концепція психіки полягає в тому, що вона охоплює психічні функції (а не елементи) як внутрішні операції, котрі здійснює не безтілесний суб'єкт, а організм задля задоволення власної потреби в пристосуванні до середовища.

Телеологічний принцип (принцип доцільності) у функціоналізмі став головним у поясненні розвитку душевного життя. Різні види відчуттів і способи мислення досягли сучасного стану саме завдяки своїй корисності в регулюванні впливів людини на зовнішній світ. Так, В. Джемс уважав, що всі психічні процеси супроводжуються певними тілесними явищами й вони є функцією мозкової діяльності.

Гештальтпсихологічна концепція психіки розкриває її як апарат, що здатний формувати лише цілісні структури (гештальти) з фактів свідомості, котрі неможливо сформувані з певних елементів.

Гештальти мають власні характеристики й закони. Єдиною психічною реальністю, на думку гештальтпсихологів, є факти свідомості.

Психосоціальна концепція психіки виявляється в тому, що людська психіка є продуктом, який містить і неповторне психічне, і соціальне, котрі перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності.

Своєрідне розуміння відносин між індивідом і суспільним середовищем утвердилося у французькій психології. Особистість, її дії та функції пояснювали соціальним контекстом взаємодії людей. Таким способом виявляється внутрішній світ суб'єкта зі всіма унікальними ознаками.

Соціетальна концепція психіки розглядає її як систему, котра містить інформацію не лише про відображальні, але й генетично-універсальні та історико-стимулюючі компоненти. «Мається на увазі її здатність зберігати й передавати з покоління в покоління будь-яку інформацію без безпосередньої допомоги відображальних властивостей речової матерії (наприклад, мозку людини)» [4, с. 32-33]. Проте тут не розкрито, як у психіці така інформація зберігається й передається.

Матеріалістична концепція психіки розглядає її як системну властивість високоорганізованої матерії (мозку), що полягає в активному відображенні суб'єктом об'єктивного світу, у побудові суб'єктом невід'ємної від нього картини цього світу й саморегуляції на цій основі своєї поведінки й діяльності.

Дійсно, мозок людини випромінює величезну кількість електромагнітних хвиль різної частоти: альфа-хвилі (8-14 Гц), бета-хвилі (14-30 Гц), тета-хвилі (4-8 Гц), дельта-хвилі (1-4 Гц). Проте мозок людини є одним із найдосконаліших приладів, вивчений природою (і ще до кінця не вивчений людиною), але він не породжує психіку індивіда. Так само телевізор не «виробляє» різних картинок, котрі бачимо на екрані, а приймає й розкодує електромагнітні хвилі, де закладено відповідну інформацію.

Теологічна концепція психіки фактично прирівнює її до невмирущої душі, даної Богом.

Езотеричні концепції (моделі) психіки (їх також називають «символічними системами») репрезентують психічне, апарат якого дає змогу структурувати Простір Невидимого, виокремити те, що міститься в ньому. Езотерична модель є апаратом, абсолютно необхідним для орієнтації в Тонкому Світі й змістовної класифікації всього наявного в ньому.

Езотеричні моделі описують Психокосмос як Ціле, конкретизуючи окремі ділянки, елементи й деталі, розшаровуючи й анатомуючи живе, нерозчленоване ціле Суб'єктивного Світу.

Приклади різних езотеричних концепцій (моделей) психіки – це численні праці теософського

змісту й наближених до монотеїстських традицій, і тих, що перебувають поза офіційними церковними доктринами. До останніх можна зарахувати теософію О. Блаватської, А. Бейлі й О. Реріх, а також чимало моделей психіки, створених упродовж ХХ і на початку ХХІ ст.

Здійснивши загальний аналіз основних концепцій та моделей психіки, ми дійшли висновку, що, опираючись на кожну з них, не можна пояснити виникнення й перебіг більшості психічних явищ, які трапляються в житті людини. Так, явище миттєвого пізнання не можна зрозуміти, обмеживши себе уявленням про мозок як лише про безліч системно організованих клітин, ні з позицій психофізіологічної, психофізичної, нейрофізичної, хімічної, емоційної, фрейдівської та ін. концепцій і моделей психіки.

У фізіології та кібернетиці відомо, що образ об'єкта кодується за допомогою подвійного стану нервових клітин (збудженого й загальмованого), але нині це заперечують навіть фахівці в цих галузях. Виникає питання: яким чином кожна клітина кіркових полів здатна до відображення різних якостей предмета – кольору, звуку, матеріалу, внутрішньої будови, просторових контурів та ін.?

Так само не можна зрозуміти, яким чином через клітини, за допомогою лише мозку чи за допомогою хімічних реакцій, чи за допомогою рухових реакцій організму, чи за допомогою інстинктів та емоцій, чи за допомогою проходження нервових імпульсів рефлекторною дугою через нервову систему людини, чи за допомогою нейрофізичних трансформацій і под. дуже швидко проходить інформація не лише про предмети, явища і зв'язки між ними, а й про їхню значущість для людини? Яким чином формується нова думка, ідея, здійснюється винахід? Як відбувається осяяння? Не можна, приміром, зрозуміти, чому людина кохає саме цю людину, а не іншу і под.

А введення в біологію людини квантово-механічних уявлень, що допомогло по-новому розглядати поняття біологічного простору та часу, полів й енергій, принципів функціонування й законів збереження, котрі діють у живих системах, вищим утіленням яких є людина та її психічна діяльність, заперечують низку вищеподаних концепцій психіки, зокрема біологічну, психофізіологічну, психофізіологічно-енергетичну, фізичну (психофізичну), нейрофізичну та ін.

Висновки. Отже, загальний аналіз основних концепцій та моделей психіки свідчить, що, спираючись на кожну з них, не можна пояснити виникнення й перебіг більшості психічних явищ, які трапляються в житті людини, зокрема й тих, які знаходяться за межами свідомості, якимось чином пов'язані з минулим і майбутнім людини. У них фактично не розкрита операційно-функціональна діяльність самої психіки. Тому сьогодні

необхідний синтез наукових знань із різних галузей, дотичних до психічної діяльності людини, який повинен ґрунтуватися саме на інформаційно-енергетичній, духовній її організації.

Перспективи подальших розвідок полягають у більш глибокому всебічному аналізі комплементарної, трансперсональної, трансперсонально-динамічної, соціетальної, а також езотеричних концепцій (моделей) психіки людини.

Література:

1. Ассаджиоли Р. Психосинтез: Принципы и техники. Москва: Психотерапия, 2008. 384 с.
2. Берн Э. Психика в действии / пер. с англ. П.А. Самсонов. – Москва: Попурри, 2007. 432 с.
3. Грофф С. За пределами мозга: рождение, смерть, трансценденция в психотерапии. Москва: Соцветие, 1992. 336 с.
4. Донченко Е. Социетальная психика. Киев : Наук, думка, 1994. 300 с.
5. Ждан А. История психологии от античности до наших дней. Москва: Пед. общество России, 2002. 512 с.
6. Роменец В. История психологии: Стародавний світ. Середні віки. Відродження: навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 916 с.
7. Роменец В., Маноха І. Психологія ХХ століття: підручник. Київ: Либідь, 1998. 992 с.
8. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва: Прогресс, 1990. 448 с.
9. Фрейд З. «Я» и «Оно»: сборник / Пер. с нем. Санкт-Петербург: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. 288 с.
10. Шульц Д., Шульц С. История современной психологии / пер. с англ. Санкт-Петербург: Евразия, 1998. 528 с.
11. Юнг К. Архетип и символ. Москва: Ренессанс, 1991. 304 с.
12. Юнг К. Психика: структура и динамика / пер. А. Спектор. Москва: АСТ, 2005. 416 с.

Варий М. Й. Общий анализ концепций и моделей психики человека до XXI века

В статье проведен общий анализ основных концепций и моделей психики человека, известных науке от древних времен до сегодняшнего дня, в плоскости их структуры и способов операционно-функциональной деятельности с целью отражения внешнего и внутреннего мира в полном объеме.

Проанализированы анимистическая, материалистически-механическая, эмпирически-интроспективная, психофизиологическая, психофизиологически-энергетическая, психорефлекторно-кольцевая, психофизическая, нейрофизическая, эмоциональная, когнитивная, фрейдовская, комплементарная, трансперсональная, структуралистическая, материалистическая, функционалистическая, гештальтпсихологическая, психосоциальная, социетальная, трансперсонально-динамическая и теологическая концепции психики, а также «телесно-машинная» модель психики, неофрейдистско-социокультурные и езотерические концепции и модели психики. Результаты анализа показывают отсутствие концепций и моделей, которые отвечали бы, во-первых, новейшим достижениям современной науки; во-вторых, раскрывали бы операционно-функциональную сторону деятельности психики; в-третьих, могли бы объяснить все психические явления, которые происходят в жизни человека.

Ключевые слова: психика, концепции психики, модели психики, операционно-функциональная деятельность психики.

Varii M. Y. General Analysis of the Conceptions and Models of the Human Psyche to the XXI Century

The general analysis of the basic conceptions and models of the human psyche that are known to science from ancient times to the present day, in the plane of their structure and methods of operational and functional activity on the reflection of the external and internal world in full, is made in the article. There have been analyzed the animistic, the materialistic and mechanical conceptions, the empirical and introspective conception, the psychophysiological, psychophysiological-energy, psychoreflex-ring, physical (psychophysical) conceptions, and also the neurophysical, emotional, cognitive, Freudian, complementary, transpersonal, structural, materialistic, functionalist, Gestalt Psychology, psychosocial, societal, the transpersonal and dynamic, teological conceptions of the psyche, and also the "body machine" model of the psyche, Neo-Freudian-socio-cultural models and the esoteric conceptions and models of the psyche. The results of the analysis confirm the lack of the conceptions and models that would, firstly, correspond to the latest achievements of modern science; secondly, would disclose the operational and procedural side of its activities of the psyche; thirdly, would be able to explain all mental phenomena that occur in human life.

Key words: psyche, conceptions of the psyche, models of the psyche, operational and functional activity of the psyche.

Л. В. Джаббарова

викладач психології кафедри психології, педагогіки та менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
здобувач кафедри прикладної психології
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті запропоновано удосконалення поняття психологічного благополуччя студентів. Розроблено структуру психологічного благополуччя студентської молоді, що має такі компоненти: гносеологічний, мотиваційний, афективний, ціннісний, конативний. Виділено критерії сформованості психологічного благополуччя студентів, до яких належать такі: психологічна грамотність, мотивація благополуччя, переживання благополуччя, цінність благополуччя, успішна діяльність. Запропоновано процедуру експериментального вивчення рівнів розвитку компонентів психологічного благополуччя студентів. Наведено та проаналізовано результати емпіричного дослідження компонентів психологічного благополуччя в студентській молоді. Виявлено достатній рівень сформованості психологічного благополуччя студентів і його окремих компонентів.

Ключові слова: психологічне благополуччя, студентська молодь, психологічна грамотність, мотивація благополуччя, переживання благополуччя, цінність благополуччя, успішна діяльність.

Постановка проблеми. Психологічне благополуччя особистості має важливе значення, оскільки є інтегральним показником багатьох факторів та узагальнюючим свідченням задоволеності життям. Студентський вік визначається як складний, схильний до протиріч, що відрізняється наявністю кризових проявів період, який потребує мобілізації всіх ресурсів.

Мета дослідження – визначити рівень розвитку психологічного благополуччя студентів та його складових.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій.

Сучасні дослідження показують, що низка психологічних характеристик, які визначають психологічне благополуччя або виступають як його основні параметри, у багатьох студентів мають низький рівень розвитку [3, с. 14]. Це, у свою чергу, ускладнює позитивне функціонування особистості й може бути перешкодою для вирішення задач професійної підготовки. Питаннями юнацького віку переймалися Г. Абрамова, Л. Долинська, В. Клочко, В. Колюцький, І. Кон, Г. Костюк, І. Кулагіна, В. Мухіна, З. Огороднійчук, Ф. Раїс, Х. Ремшміт, О. Скрипченко, О. Хухлаєва. Ключові новоутворення цього віку, на думку Б. Ананьєва, зумовлюють психологічне благополуччя особистості, впливаючи на структуру, рівні сформованості, визначаючи ступінь його реалізації та здійснення [1]. Враховуючи підходи дослідників щодо характерних ознак, позиції щодо структури психологічного благополуччя особистості, беручи до уваги особливі риси студентства, маємо можливість визначити, що психологічне благополуччя сту-

дентської молоді – це інтегральна сукупність психологічних властивостей студентів, обумовлена комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників, які сприяють позитивному функціонуванню особистості в процесі навчально-професійної діяльності. Зазначена сукупність – універсальний механізм у процесі дослідження та формування психологічного благополуччя студентів, тому вимагає чіткого структурування. Отже структура психологічного благополуччя студентів є інтегральним утворенням, яке містить взаємопов'язані між собою компоненти, що діють одночасно, визначають змістову та функціональну сутність досліджуваного явища. Структуру психологічного благополуччя студентської молоді складають такі компоненти:

1) гносеологічний (комплекс знань про сутність і специфічні риси психологічного благополуччя);

2) мотиваційний (система мотивів, яка впливає на спрямованість життєдіяльності особистості);

3) афективний (сукупність емоційних ставлень до себе та середовища);

4) ціннісний (система цінностей, усвідомлень щодо себе, життя, професії);

5) конативний (комплекс умінь, здатностей, які дозволяють успішно реалізовувати власну діяльність та почувати себе комфортно).

Основні завдання дослідження:

- розробити поняття психологічного благополуччя студентської молоді.

- визначити структуру психологічного благополуччя студентської молоді.

- визначити критерії сформованості психологічного благополуччя студентів.

- дослідити особливості розвитку психологічного благополуччя студентської молоді та її складових, а саме: гносеологічного, мотиваційного, афективного ціннісного, конативного компонентів.

Методики дослідження представлені в таблиці 2.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Отримані результати вказують на те, що проблема психологічного благополуччя є важливою та актуальною для студентів. Практично всі студенти чітко розуміють зміст та сутність психологічного благополуччя, причини його наявності або відсутності, спроможні оцінити наявність психологічного благополуччя у власному житті.

Дані результатів показують, що половина досліджуваних розуміються на специфічних особливостях майбутньої професійної діяльності, знають вимоги до фахівців визначеної галузі. Проте інша половина студентів не достатньо добре усвідомлюють особливості майбутньої

професії, не чітко уявляють перспективи особистісного та професійного зростання в майбутній фаховій діяльності. Загалом можна констатувати, що рівень психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «психологічна грамотність» сформований достатньо, оскільки майбутні фахівці розуміються на сутності психологічного благополуччя та уявляють специфіку майбутньої професійної діяльності.

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «мотивація благополуччя» визначався на основі аналізу рівня сформованості його показників, а саме: прагнення досягти життєвої мети; бажання домогтися успіхів у майбутній професії (див. табл. 4).

Представлені результати показують, що проблема в досягненні життєвої мети в студентів існує, оскільки більшість респондентів недостатньо добре розуміють свою мету в житті, не чітко формулюють життєву спрямованість, не до

Таблиця 2

Дослідження критерію «психологічна грамотність»		
1	Розуміння сутності психологічного благополуччя	Методика «Уявлення студентів про психологічне благополуччя та його ретроспективна самооцінка» Л. Козьміна
2	Знання специфіки майбутньої професії	Методика «Професійна готовність» (Професійне самовизначення Л. Боженко)
Дослідження критерію «мотивація благополуччя»		
3	Прагнення досягти життєвої мети	Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» (адаптація Т. Шевеленкової, Т. Фесенко) (шкала цілі)
4	Бажання досягти успіхів у майбутній професії	Методика «Мотивація до успіху» А. Панфілова
Дослідження критерію «переживання благополуччя»		
5	Ставлення до себе	Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» (адаптація Т. Шевеленкової, Т. Фесенко) (шкала ставлення до себе)
6	Ставлення до освітнього середовища	Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю Л. Міщенко
Дослідження критерію «цінність благополуччя»		
7	Усвідомлення значущості професійної самоактуалізації	Тест «Піраміда потреб А. Маслоу»
8	Усвідомлення сенсу життя	Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» (адаптація Т. Шевеленкової, Т. Фесенко) (шкала сенс життя)
Дослідження критерію «успішна діяльність»		
9	Наявність самостійності	Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» (адаптація Т. Шевеленкової, Т. Фесенко) (шкала автономія)
10	Здатність до саморозвитку	Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» (адаптація Т. Шевеленкової, Т. Фесенко) (саморозвиток)
11	Спроможність керувати оточенням	Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» (адаптація Т. Шевеленкової, Т. Фесенко)
Дослідження структурних компонентів психологічного благополуччя студентів		
12	Порівняльний аналіз рівнів сформованості структурних компонентів психологічного благополуччя студентів	Методика визначення середньоарифметичного значення математичної обробки матеріалів досліджень

Таблиця 3

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «психологічна грамотність»

Складові психологічного благополуччя за критерієм «психологічна грамотність»	Рівень сформованості (кількість досліджуваних у %)		
	Високий	Середній	Низький
Розуміння сутності психологічного благополуччя	77,1	22,5	0,4
Знання специфіки майбутньої професії	48,8	46,4	4,8

кінця усвідомлюють наміри та цілі на все життя. Лише незначна частина досліджуваних спроможні чітко визначити життєву спрямованість та життєві цілі.

Отримані результати демонструють, що практично в усіх студентів бажання домогтися успіхів у майбутній професії з'являється час від часу, залежить від ситуації. Деякі студенти не пов'язують своє життя з обраною професією, тому не прагнуть досягти успіхів у майбутній професійній діяльності. Загалом результати дослідження психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «мотивація благополуччя» засвідчили недостатній рівень сформованості мотивації до реалізації життєвих цілей, які пов'язані з майбутньою професією.

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «переживання благополуччя» визначався на основі аналізу рівня сформованості його показників: ставлення до себе; ставлення до освітнього середовища (див. табл. 5).

Отримані результати вказують на те, що рівень ставлення до себе сформований недостатньо, оскільки більшість студентів не завжди приймають себе такими, які вони є, іноді проявляють незадоволеність собою, часто заперечують свої позитивні риси. Лише незначна частина студентів мають достатній рівень ставлення до себе, задоволені собою та своїми рисами.

Аналіз рівня сформованості ставлення студентів до освітнього середовища демонструє достатній рівень сформованості лише в поло-

вини досліджуваних, оскільки саме для цієї половини студентів освітнє середовище є простором не лише професійного розвитку, але й особистісного, де вони можуть проявити себе, свої здібності, відіграти певну соціальну роль у студентському колективі, який надихає на нові творчі досягнення. Проте інша половина студентів недостатньо позитивно ставляться до освітнього середовища. Можливо це пов'язано з їхньою орієнтацією на реалізацію своїх компетентностей в іншій галузі діяльності. І тому навчально-професійні завдання визначеного освітнього середовища не відповідають їхнім очікуванням та потребам.

Загалом можна констатувати, що рівень психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «переживання благополуччя» сформований недостатньо, оскільки майбутні фахівці критично ставляться до себе та освітнього середовища, у якому навчаються.

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «цінність благополуччя» визначався на основі аналізу рівня сформованості його показників: усвідомлення значущості професійної самоактуалізації; усвідомлення сенсу життя (див. табл. 6).

Представлені результати показують, що більшість студентів відчують, усвідомлюють потребу в самореалізації, самовираженні, прагнуть удосконалитися. Хоча третина студентів недостатньо усвідомлена в тому, що готова займатися обраною справою самовіддано, розвивати себе у визначеній галузі.

Таблиця 4

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «мотивація благополуччя»

Складові психологічного благополуччя за критерієм «мотивація благополуччя»	Рівень сформованості (кількість досліджуваних у %)		
	Високий	Середній	Низький
Прагнення досягти життєвої мети	17,2	80,0	2,8
Бажання домогтися успіхів у майбутній професії	5,2	85,6	9,2

Таблиця 5

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «переживання благополуччя»

Складові психологічного благополуччя за критерієм «переживання благополуччя»	Рівень сформованості (кількість досліджуваних у %)		
	Високий	Середній	Низький
Ставлення до себе	9,6	85,2	5,2
Ставлення до освітнього середовища	57,2	42,8	0

Таблиця 6

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «цінність благополуччя»

Складові психологічного благополуччя за критерієм «цінність благополуччя»	Рівень сформованості (кількість досліджуваних у %)		
	Високий	Середній	Низький
Усвідомлення значущості професійної самоактуалізації	64,0	36,0	0
Усвідомлення сенсу життя	35,2	64,4	0,4

Отримані результати демонструють, що не всі студенти готові до самовдосконалення, розвитку себе у визначеній галузі, тому й не до кінця визначилися із сенсом власного життя, знаходяться в постійному пошуку життєвих перспектив. Хоча значна частина студентів чітко усвідомлюють свої життєві цілі, пов'язані з майбутньою професією. Загалом, результати дослідження психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «цінність благополуччя» засвідчили недостатній рівень сформованості усвідомлення значущості професійної самоактуалізації, що ґрунтується на визначеності сенсу життя та усвідомлення його.

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «успішна діяльність» визначався на основі аналізу рівня сформованості його показників, а саме: наявності самостійності; здатності до саморозвитку; спроможності управляти оточенням (див. табл. 7).

Отримані результати вказують на те, що рівень самостійності в студентів сформований недостатньо, оскільки більшість майбутніх фахівців залежать від своїх батьків, не завжди спроможні протистояти вимогам значущих для них людей, незалежність можуть проявляти ситуативно, намагаються вирішувати самостійно лише завдання, що виникають в освітньому середовищі.

Представлені результати показують, що більшість студентів спроможні ситуативно контролювати діяльність інших, проте не завжди можуть створити умови для досягнення власних цілей, реалізації потреб. Хоча п'ята частина студентів спроможна управляти оточенням, проявляти лідерські якості, задовольняти власні потреби за будь-яких умов. Загалом можна констату-

вати, що рівень психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «успішна діяльність» сформований недостатньо, оскільки майбутні фахівці багато в чому залежать від батьків та ситуації, частково здатні до саморозвитку, не мають достатнього досвіду для управління оточенням.

Дані результатів показують достатній рівень сформованості здатності до саморозвитку лише в третини досліджуваних, оскільки саме ці студенти готові до реалізації свого потенціалу, відкриті до нового досвіду, здатні змінюватися та прилаштовувати до нових умов досягнення знань. Проте більша частина не має розвинених вольових якостей, які допомогли б побороти невпевненість, скутість у собі.

Аналіз рівня сформованості показників психологічного благополуччя студентів дозволив з'ясувати рівень сформованості його складових за визначеними критеріями (табл. 8).

Порівнюючи рівні сформованості складових психологічного благополуччя студентів за критеріями, можна констатувати, що в студентів більше сформований компонент за критерієм «психологічна грамотність» (високий рівень сформованості цього критерію мають 83,2 % респондентів). Решта складових за критеріями: «мотивація благополуччя» (20 %), «успішна діяльність» (18,8 %), сформовані недостатньо. Загалом дослідження виявило достатній рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за визначеними критеріями.

Ґрунтуючись на отриманих даних, усіх досліджуваних студентів було розподілено на три групи відповідно до рівня сформованості психологічного благополуччя (табл. 9).

Таблиця 7

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критерієм «успішна діяльність»

Складові психологічного благополуччя за критерієм «успішна діяльність»	Рівень сформованості (кількість досліджуваних у %)		
	Високий	Середній	Низький
Наявність самостійності	16,0	79,6	4,4
Здатність до саморозвитку	26,0	68,0	6,0
Спроможність управляти оточенням	19,2	74,8	6,0

Таблиця 8

Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентської молоді за критеріями

Критерії психологічного благополуччя студентів	Рівень сформованості складових психологічного благополуччя студентів (кількість досліджуваних, у %)		
	Високий	Середній	Низький
Психологічна грамотність	83,2	16,4	0,4
Мотивація благополуччя	20,0	70,4	9,6
Переживання благополуччя	58,0	40,0	2,0
Цінність благополуччя	78,0	22,0	0
Успішна діяльність	18,8	76,8	4,4

Таблиця 9

Рівень сформованості психологічного благополуччя студентів

Рівні сформованості	Кількість досліджуваних (у %)
Низький рівень	1,6
Середній рівень	49,6
Високий рівень	48,8

Згідно з особливостями становлення психологічного благополуччя студентів було визначено рівні його сформованості, а саме: високий, прибутковий студентам, які обізнані в різних явищах психіки, прагнуть досягти життєвої мети, успіхів у майбутній професії, відчують позитивне ставлення до себе, освітнього середовища, усвідомлюють сенс свого життя, проявляють самостійність, здатність до саморозвитку, спроможні управляти оточенням; середній, властивий студентам, які частково психологічно грамотні, за сприяння інших прагнуть досягти життєвої мети, частково усвідомлюють сенс свого життя, іноді проявляють самостійність, за допомогою інших управляють оточенням; низький, характерний студентам, які психологічно не грамотні, не прагнуть досягти життєвої мети, домогтися успіхів у майбутніх професії, відчують негативне ставлення до себе, не усвідомлюють сенсу свого життя, не проявляють самостійність, не спроможні управляти оточенням.

Висновки.

1) Психологічне благополуччя студентської молоді – це інтегральна сукупність психологічних властивостей студентів, обумовлена комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників, які сприяють позитивному функціонуванню особистості в процесі навчально-професійної діяльності.

2) Структуру психологічного благополуччя студентів складають такі компоненти: гносеологічний, мотиваційний, афективний, ціннісний, конативний.

3) Критеріями сформованості психологічного благополуччя студентів виступають такі: психологічна грамотність, мотивація благополуччя, переживання благополуччя, цінність благополуччя, успішна діяльність.

4) За результатами емпіричного дослідження констатовано достатній рівень сформованості психологічного благополуччя студентів і його окремих компонентів. Встановлено, що майже половина студентів мають високий рівень сформованості психологічного благополуччя, половина респондентів – середній рівень і незначна частина опитаних – низький рівень.

Література:

1. Ананьев Б. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. Бодалева. Москва, Воронеж: Институт практической психологии, НПО «МОДЭК», 1996.
2. Идобаева О. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты. Вестник ТГУ. 2011. № 351. С. 128-133
3. Козьмина Л. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01; Ярославль, 2014. 174 с
4. Маслоу А. Мотивация и личность: перевод с англ. А. Татлыбаевой. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.

Джаббарова Л. В. Исследование структуры психологического благополучия студенческой молодежи

В статье предложено усовершенствование понятия психологического благополучия студентов. Разработана структура психологического благополучия студенческой молодежи, которое имеет следующие компоненты: гносеологический, мотивационный, аффективный, ценностный, конативный. Выделены критерии сформированности психологического благополучия студентов: психологическая грамотность, мотивация благополучия, переживания благополучия, ценность благополучия, успешная деятельность.

Предложена процедура экспериментального изучения уровней развития компонентов психологического благополучия студентов. Приведены и проанализированы результаты эмпирического исследования компонентов психологического благополучия у студенческой молодежи. Обнаружен достаточный уровень сформированности психологического благополучия студентов и его отдельных компонентов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, студенты, психологическая грамотность, мотивация благополучия, переживания благополучия, ценность благополучия, успешная деятельность.

Dzhabbarova L. V. Investigation of the structure of psychological well-being of students

The article proposes improvement of the concept of psychological well-being of students. The structure of psychological well-being of student youth is developed, which has the following components: epistemological, motivational, affective, value, and condom. The criteria for the formation of psychological well-being of students are determined: psychological literacy, motivation of well-being, well-being, welfare value, successful activity. The procedure of experimental studying of levels of development of components of psychological well-being of students is offered. The results of empirical research of components of psychological well-being in students' students are presented and analyzed. A sufficient level of psychological well-being of students and their individual components is revealed.

Key words: *psychological well-being, student youth, psychological literacy, motivation of well-being, well-being, welfare value, successful activity/*

В. В. Журавльовааспірант кафедри загальної та практичної психології
Університет менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук України

ТИПОЛОГІЯ ВНУТРІШНІХ ЦІННІСНИХ КОНФЛІКТІВ КЕРІВНИКІВ ВИЩОГО УПРАВЛІНСЬКОГО РІВНЯ

У статті описано структуру ціннісних орієнтацій керівників, що розглядаються як еталонна група (особи з визначними особистісно-професійними досягненнями, які є не тільки носіями цінностей, але і їхніми творцями через свій соціальний статус та вплив організаційної культури). Проаналізовано результати дослідження базових цінностей як на рівні нормативних ідеалів, так і реальних поведінкових проявів. Показано те, як впровадження авторської системи розрахунків дозволяє виявити неузгодженість ціннісної сфери опитуваних. Виділено три типи ціннісних конфліктів, їм дана якісна інтерпретація.

Ключові слова: особистісні цінності, ціннісні орієнтації, узгодженість цінностей, ціннісний конфлікт, опитувальник Шварца, психологія керівника.

Постановка проблеми. У найзагальнішому вигляді цінності – це властивості явищ, матеріальних або ідеальних предметів дійсності, що володіють значущістю для суб'єкта щодо задоволення його потреб та інтересів. Цей критерій оцінки реальних явищ дає уявлення про те, як повинен бути влаштований світ і якою має бути людина. Як культурний феномен цінності – це продукт життєдіяльності соціальних груп; ідеальна норма узагальнення, що надає сенс реальності, відображаючи та визначаючи конкретну суспільно-історичну динаміку. Вони виконують регулятивну й прогностичну функції в соціальних системах. Цінності визначають цілі, до яких прагне окрема людина, група або суспільство, а також основні засоби їх досягнення. Інтерес до ціннісних основ особистості та суспільства зростає в кризові моменти історії, коли дискредитуються панівні ідеології та ламаються культурні традиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує проблема взаємообумовленого формування ціннісної сфери та розвитку особистості як представника певної соціально-культурної спільноти й суб'єкта самоздійснення. Вітчизняні психологи традиційно визнають цінності ядром духовного розвитку (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Б.С. Братусь, В.М. Мясіщев, К.О. Альбуханова-Славська, В.О. Ядов, С.С. Бубнова, Д.О. Леонтьєв, М.С. Яницький, О.Л. Музика). Водночас відзначається дисбаланс між декларованими ціннісними установками й реальними мотивами діяльності, змістом поточних дій.

Мета статті – обґрунтувати типологію внутрішніх ціннісних конфліктів, виявлену в емпіричному дослідженні керівників топ-рівня.

Виклад основного матеріалу. Ми розглядаємо керівників як еталонну групу, адже ці люди

об'єктивно досягли успіху в декількох значущих царинах людської діяльності: професійній компетентності, соціальній взаємодії, сфері матеріального благополуччя. Тому їхні ціннісні орієнтації ми розглядаємо в контексті особистісного розвитку як такі регулятори поведінки, що роблять людину соціально-успішною або ж виникають в результаті досягнення успіху. Владні повноваження ставлять людину «на щабель вище» в міжособистісних стосунках. Водночас керівний статус дає людині змогу дотримуватись власних цінностей у прийнятті рішень та вчинках, а також транслювати певні ціннісні орієнтири іншим за допомогою різноманітних важелів впливу. Треба враховувати, що ця категорія досліджуваних, по-перше, досить рідкісна, і, по-друге, закрита та малодоступна для наукових досліджень. Дослідницьку вибірку склали 38 керівників комерційних підприємств вищого управлінського рівня віком від 28 до 54 років, середній вік у вибірці - 42,5. Середній стаж управління – 14,2 років (від 1 до 25), мають в керівництві від 5 до 3 000 підлеглих. Порівну представлені представники жіночої та чоловічої статі.

Основним методом вивчення ціннісних орієнтацій, який ми використали у дослідженні, є *Опитувальник цінностей Ш. Шварца*, спрямований на вивчення широкого спектру загальнолюдських цінностей, що існують у кожній культурі в тому чи іншому вигляді. Методика складається з трьох частин і виявляє послідовно провідні термінальні та інструментальні цінності (як нормативні ідеали та керівні принципи життя), а також індивідуальні відмінності базових цінностей на рівні соціальної поведінки людини (адаптація В.М. Карандашева, 2004).

Опитувальник цінностей Ш. Шварца ґрунтується на авторській теоретичній концепції про

мотиваційну мету та універсальність людських цінностей. Учений їх згрупував у десять типів: влада – соціальний статус, домінування над людьми й ресурсами; досягнення – особистий успіх відповідно до соціальних стандартів; гедонізм – прагнення до чуттєвого задоволення, насолоди; стимуляція – прагнення до новизни й змін; самокерівництво – самостійність думок і дій; універсалізм – розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи; доброта – збереження й підвищення добробуту близьких людей; відданість групі й турбота про благополуччя її членів; традиція – повага й відповідальність за культурні, релігійні звичаї та ідеї; конформність – стримування дій і мотивів, які можуть нашкодити іншим та не відповідають соціальним очікуванням; дотримання правил і зобов'язань; безпека – утримання стабільності в суспільстві, взаєминах і в самій особистості [1, с. 26].

1) Базові цінності у вибірці керівників. Під час обробки індивідуальних даних кожної частини опитувальника вираховується середній бал для кожного з 10 типів ціннісних орієнтацій. Величина цього середнього балу щодо інших демонструє ступінь значущості певного типу цінностей.

Як видно з таблиці 1, на рівні нормативних ідеалів та переконань для вибірки керівників найбільш значущими виявилися такі типи цінностей: «Досягнення». Його визначальна мета – особистий успіх через прояв компетентності відповідно до домінуючих культурних стандартів, що тягне за собою соціальне схвалення; «Безпека». Мотиваційна мета – безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємовідносин. Водночас цінності, які стосуються колективної безпеки, значною мірою сприяють і безпеці окремої особистості; «Самокерівництво». Визначальна мета цього типу – самостійність мислення й вибору способів дії, творчість і пошукова активність. Самокерівництво як цінність походить від фізіологічної потреби організму в самоконтролі, а також від інтеракційної потреби в авто-

номності й незалежності; «Доброзичливість», що передбачає відданість референтній групі й прагнення до благополуччя її членів, а також почуття боргу та відповідальності, важливість бути надійним і заслуговувати на довіру. Мотиваційна мета цієї цінності – збереження благополуччя людей, із якими індивід знаходиться в особистих контактах (корисність, лояльність, поблажливність, чесність, відповідальність, дружба, зріла любов).

На рівні індивідуальних пріоритетів (тобто в конкретних вчинках керівників) найбільшою мірою проявляються ті самі цінності: перші позиції займають самокерівництво та безпека, виразна значущість досягнень та доброзичливості.

Найменшу значущість як на рівні нормативних ідеалів, так і на рівні поведінкових пріоритетів мають цінності, що належать до типів «Традиції» та «Стимуляція». Звернемо увагу, що цінності стимуляції – прагнення до новизни і яскравих відчуттів, стосуються безпосередньо росту, поступальних змін, розвитку особистості. Цей тип цінностей походить від фізіологічної потреби в розмаїті й глибоких переживаннях для підтримки оптимального рівня активності організму.

Стосовно результатів керівників ми бачимо суперечливе ставлення до влади як цінності, вони не визнають її як життєву мету, як основний принцип або інструментальний спосіб досягнення цілей, проте активно використовують відповідні регулятори в реальній поведінці. Очевидно, що вищого рівня управління в комерційній організації неможливо досягти, не маючи до цього внутрішньої спрямованості. Характерно, що керівники порівняно низько оцінюють універсалізм – необхідне для видового виживання терпіння, розуміння, захист благополуччя всіх людей та природи. Водночас вони обирають за цінність доброзичливість – більш вузьку «просоціальну» категорію, сфокусовану на благополуччі в повсякденній взаємодії з близькими людьми. Цей тип цінностей пов'язаний із потребою в позитивній взаємодії, афіліації, забезпеченні процвітання групи.

Таблиця 1

Значущість базових цінностей керівників (38 осіб)

Базові цінності в методиці Ш. Шварца	Огляд цінностей		Профіль особистості	
	М	σ	М	σ
Конформність	4,18	0,99	1,61	0,88
Традиції	3,05	1,45	0,82	1,02
Доброта	5,19	0,74	2,38	0,75
Універсалізм	4,20	1,21	1,89	1,00
Самокерівництво	5,34	0,76	3,03	0,76
Стимуляція	3,60	1,50	1,46	1,06
Гедонізм	3,61	1,29	2,12	1,23
Досягнення	5,57	0,86	2,70	0,81
Влада	4,49	0,87	2,23	0,74
Безпека	5,44	0,87	2,84	0,69

Примітка: середні бали за другою частиною методики нижчі, оскільки шкала для оцінки має меншу розмірність (максимум у 7 та 4 балів відповідно)

Усе це специфічним чином поєднується з відторгненням дотримання традицій (традиційний спосіб поведінки є символом групової солідарності, виразом єдиних цінностей і також гарантією виживання). Пояснити це можна тим, що керівники усвідомлюють власну роль у творенні цінностей в рамках організаційної культури. О.О. Бодальов пише про три ступені володіння цінностями: досягнення, утримання та віддача; останній пов'язаний із впливом реальних досягнень та значущості особистості [3].

Порівняння середніх показників вибірки керівників з аналогічними результатами, отриманими різними вченими в попередніх дослідженнях (В.М. Карандашев, 2004; О.В. Кострікін, 2010 К.М. Нагорняк, 2017), показує, що керівники топ-рівня мають специфічну ціннісну організацію, що відрізняє їх від представників інших соціальних та професійних категорій [1; 4; 5].

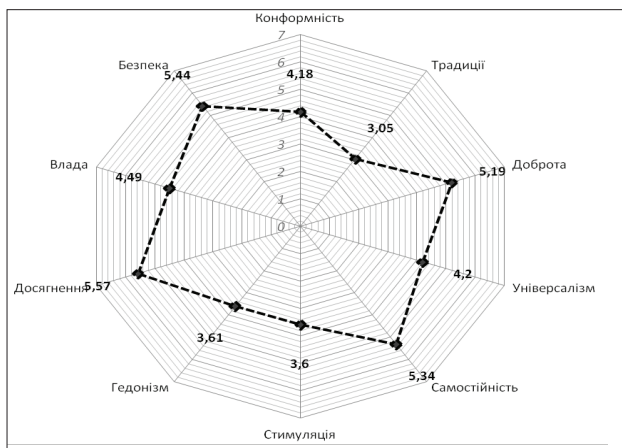
Ми провели статистичний аналіз окремих відповідей респондентів на кожне питання опитувальника (57 пунктів списку цінностей та 40 тверджень профілю особистості). Виявилось, що провідними цілями та ідеалами керівників вищого управлінського рівня виступають цінності розвитку: самоповага як віра у власну цінність, зріле розуміння світу (мудрість), внутрішня гармонія, досягнення в значущій діяльності, максимальне розкриття власних можливостей (саморозвиток), свобода у вчинках і діях, а також безпека близьких людей.

Становить неабиякий науковий та прикладний інтерес аналіз антицінностей, що суперечать життєвим принципам опитуваних. Серед найменш важливих термінальних цінностей у вибірці керівників опинилися: єдність із природою, соціальна сила як домінантність та контроль над іншими, рівність можливостей для всіх людей та мінливе життя. Звертає на себе увагу змінна «мінливе життя» (сповнене проблемами,

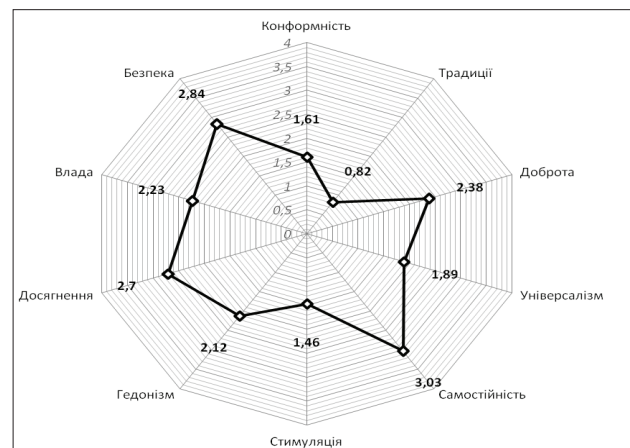
зміннами та новизною), стосовно якої у вибірці отриманий найбільший розкид даних. 8% керівників обирають такий спосіб буття як найвищу цінність, але порівняно більша доля респондентів уникають його (16% вказують на абсолютну незначущість, для 13% це антицінність). Останні позиції рейтингу інструментальних цінностей керівників займають такі поведінкові риси, як захист докільля, скромність, підпорядкування життєвим обставинам, потурання власним бажанням, слухняність. Проведений аналіз статистики відповідей дозволив нам уточнити специфічні особистісні риси та поведінкові прояви, що відображають ціннісні орієнтації керівників.

Під час інтерпретації емпіричних даних важливо пам'ятати ключове положення теорії Ш. Шварца про те, що цінності не є дискретними, вони пов'язані в єдину структуру – мотиваційний континуум. Споріднені цінності розташовуються за ступенем близькості, утворюючи коло, а конкуруючі ціннісні типи розходяться в протилежні напрямки з центру. Зберігаючи нерозривність структури мотиваційного кола, цінності можна об'єднувати в ширші або вузьчі ціннісні конструкти. Співвідношення базових цінностей керівників як єдиної динамічної системи регуляції поведінки відображено на рис. 1:

Як видно зі схем, загальна конфігурація особистих цінностей керівників на різних функціональних рівнях (нормативних еталонів, поведінкових проявів) повторюється. Провідну роль відіграють цінності безпеки, досягнень, доброти та самостійності. Важливо, що ці категорії займають протилежні полюси на мотиваційному континуумі, тобто конфліктують між собою. Отже, особистісні устремління та керівні принципи управлінців постають ніби «розтягнутими» між двома конкуруючими вимірами: «Відкритість змін / Консерватизм» та «Самозвеличення / Самотрансцендентність». Виразна цінність самостійності та незалежності вступає в протиріччя з протилежним вектором –



А. Базові цінності керівників на рівні нормативних ідеалів



Б. Базові цінності на рівні індивідуальних пріоритетів поведінки

Рис. 1. Середні оцінки базових цінностей у вибірці топ-керівників (38 осіб)

бажаністю безпеки. Потяг до влади й досягнень, у свою чергу, є протилежним за своїм мотиваційним змістом до доброзичливості.

На рівні поведінкових проявів (схема Б на рис. 1) дисбаланс посилюється через те, що споріднені, близькі цінності виявляються неузгодженими між собою. Ми бачимо, що потяг до самостійності й незалежності поєднується в керівників із небажаністю стимулюючих впливів та загостреною необхідністю в безпеці. Звертає на себе увагу також неузгодженість виміру «Консерватизм» – цінність конформності та традицій є незначущою, тоді як потреба в безпеці має надвиразний характер (останній вимір, скоріш за все, відображає загальну реакцію людей на тривожне сьогодення).

Отже, перед нами постає важливе дослідницьке завдання – знайти спосіб кількісного виміру конфліктності та/або узгодженості особистісних цінностей за методикою Ш. Шварца. Для цього в процедуру оброблення індивідуальних даних ми внесли додаткові розрахунки. Тлумачення змінної відповідає загальноприйнятій інтерпретації коефіцієнту кореляції для десяти порівнюваних пар змінних: критичне значення коефіцієнту дорівнює 0,632 при $p \leq 0,05$ (0,765 при $p \leq 0,01$) [6]. Отже, показник, що за кількісним виразом менший за вказане критичне значення, дозволяє зробити висновок про виразну неузгодженість між декларованими цінностями та реальною поведінкою особистості. 16,7% опитаних керівників демонструють схожий результат.

У результатах опитуваних ми спостерігали три типи ціннісних конфліктів:

А) Розрив між ціннісними деклараціями та реальною поведінкою. Різниця виразності ціннісних типів на рівні нормативних ідеалів та на рівні тенденцій соціальної поведінки відображає ціннісний тиск на особистість із боку різних агентів соціалізації або ж неможливість із якихось причин реалізувати цю цінність. Важливо, що

при цьому кореляція цінностей може залишатися високою. Стосовно цього типу конфлікту цінностей ми помітили загальну тенденцію, що спостерігається в третини вибірки. Зазвичай, оцінка за шкалою «Досягнення» в першій частині методики набагато більша за оцінку в другій частині. Водночас наявний характерний пік на діаграмі – потреба в досягненнях має дуже виразний характер і ніби «підтягує» за собою поведінку. Ми інтерпретуємо цей феномен як фрустрацію потреби в досягненнях, котра має розвивальний характер. (приклад на рис. 2).

Б) Відсутність підтримки споріднених цінностей (ціннісної єдності). Про цей тип конфлікту свідчать неузгоджені позиції цінностей, що теоретично складають єдиний вектор і розташовані поряд на мотиваційному колі. Ми фіксували наявність конфлікту, коли бачили в результатах відмінні тенденції за спорідненими шкалами: традиції – конформність - безпека (вимір консерватизму), доброзичливість - універсалізм (вимір самотрансцендентності), самостійність - стимуляція (відкритість змінам), досягнення - влада (вимір самозвеличення).

У цьому випадку графік на ціннісному колі виглядає ніби «зламаним». На прикладі (рис. 3) бачимо неузгодженість між додатковими цінностями як на рівні ідеалів, так і на рівні поведінки. Безпека набагато перевищує значущість конформності та традицій (типи, які складають єдиний вимір «Консерватизм»). Потяг до самостійності не підкріплений бажаністю відповідної стимуляції (вимір орієнтації на життєві зміни). Це свідчить про відсутність чіткої орієнтації опитуваного стосовно вектору особистісних прагнень та вибору відповідної лінії поведінки. Показники кореляції за цих умов можуть залишатися високими й не виявляти конфлікту.

В) Потяг до взаємовиключних цінностей. Він проявляється однаково високими позиціями опи-

	Огляд цінностей	Профіль особистості	Наявність конфлікту			
			А	Б	В	
Безпека	6,2	3,4	-	-	уникання стимуляції (прагнення безпеки) нівелює поведінку, спрямовану на досягнення	
Конформність	5,5	2	-			
Традиції	5,4	2,25	-			
Самостійність	6	3,75	-			+
Стимуляція	3	-0,7	+			+
Доброта	4,8	1,75	-	-	жага досягнень (заради чого?)	
Універсалізм	4,25	1,33	-			
Досягнення	5,75	1,75	+			
Влада	4,4	2	-			
Гедонізм	2,33	-0,7	+		фрустрація?	
Дод. оцінки	Кореляція: $r = 0,929$		3	2	1	

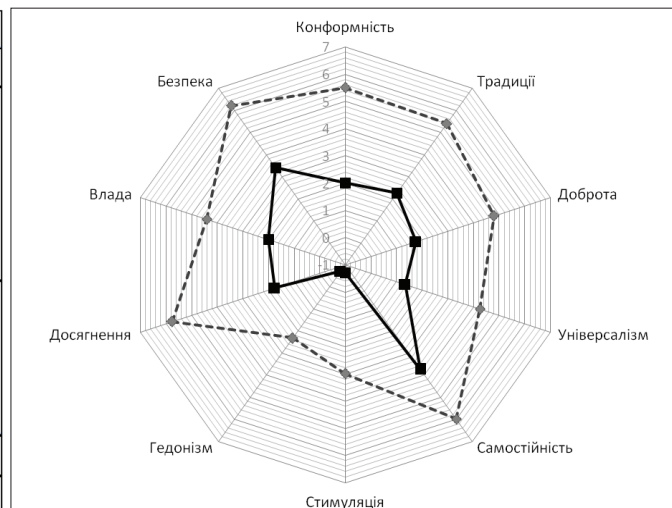


Рис. 2. Приклад виразного конфлікту типу А. Зовнішній ціннісний тиск або фрустрація потреб.

туваного за шкалами, які відображають протилежні мотиваційні цілі: 1) «Універсалізм» проти виміру «Досягнення»; 2) «Доброзичливість» проти виміру «Влада»; 3) «Стимуляція» проти виміру «Безпека/Традиції»; 4) «Самостійність» проти виміру «Конформність».

Цей конфлікт відображає конкуренцію суперечливих за своєю природою цінностей, що заважає їхньому втіленню. На індивідуальному рівні він може вирішуватись за рахунок змістовного наповнення цінності, її сенсу. У прикладі на рис. 4 поясненням динаміки цінностей може бути мотивація владної позиції: прагнення не домінувати над людьми, а контролювати ресурси або більші повноваження заради допомоги іншим, вирішувати значущі соціальні задачі.

Представленість типології ціннісних конфліктів у вибірці є такою: а) розходження ціннісних ідеалів та реальної поведінки – тип приманний 25% опитаних; б) неузгодженість споріднених цінностей – 25% вибірки; в) конкуренція протилежних цінностей – у «чистому» вигляді зустрічається у 8%, сполучається з конфліктами інших

типів – 34% опитаних. Лише 8% керівників демонструють узгодженість цінностей. Ми бачимо, що більше третини керівників мають складну структуру ціннісного конфлікту, який охоплює всі якісні типи й рівні прояву.

Звісно, жодне узагальнення не в змозі вичерпати всі можливості всебічного якісного аналізу діагностичних даних. На схемах нижче представлені різновиди пелюсткових діаграм, котрі свідчать про різноманітні особливості ціннісної сфери керівників, що ми спостерігали у вибірці.

Отже, співвідношення окремих цінностей та мотиваційного кола відображає психологічну динаміку конфлікту й сумісності, яку індивіди відчувають, коли слідує цінностям у повсякденному житті. Водночас між цінностями встановлюються своєрідні стосунки підпорядкування, за яких одні цінності приймають до себе зміст інших, «розчиняються» в них. Слід враховувати ціннісний тиск, що призводить до маскуванню одних декларацій іншими, спорідненими за мотиваційним змістом, але більш соціально схвалюваними в цій субкультурі.

	Огляд цінностей	Профіль особистості	Наявність конфлікту		
			А	Б	В
Безпека	6	3,8	-		конфлікт відсутній
Конформність	2,75	1,25	-	+	
Традиції	1,2	0	-	+	
Самостійність	5,8	3,75	-	+	
Стимуляція	1,67	1,33	-	+	
Доброta	5,2	2,25	-		невзнач. позиція на вісі «досягнення-універсалізм»
Універсалізм	4,63	3,67	-		
Досягнення	4	2,5	-		
Влада	3,8	2	-		
Гедонізм	5	4	-		
Дод. оцінки	Кореляція: $r = 0,899$		0	4	0,5

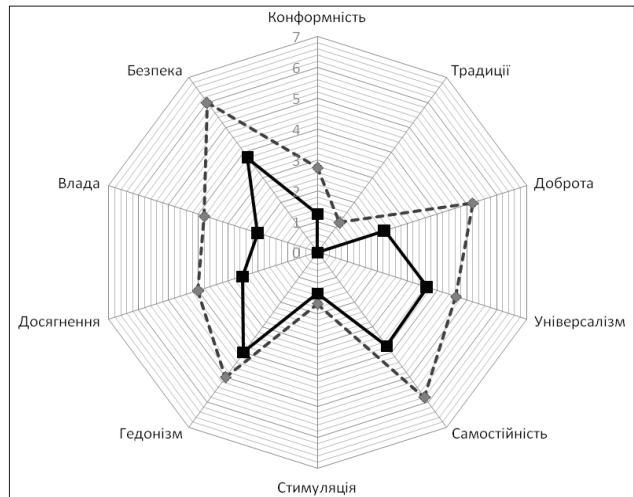


Рис. 3. Приклад виразного конфлікту типу Б. Неузгодженість цінностей за спорідненими шкалами.

	Огляд цінностей	Профіль особистості	Наявність конфлікту		
			А	Б	В
Безпека	6,7	3,2	-		конкуренція виміру безпека/конформність-самостійність
Конформність	5	2	-	+	
Традиції	2,6	0	-		
Самостійність	5,6	2,5	-		
Доброta	5,4	2	-		конкуренція виміру доброta-влада
Універсалізм	3,75	0,67	-		
Досягнення	5,75	2,5	-		
Влада	4,8	1,67	-		
Гедонізм	4,33	2,67	-		
Дод. оцінки	Кореляція: $r = 0,868$		0	1	2

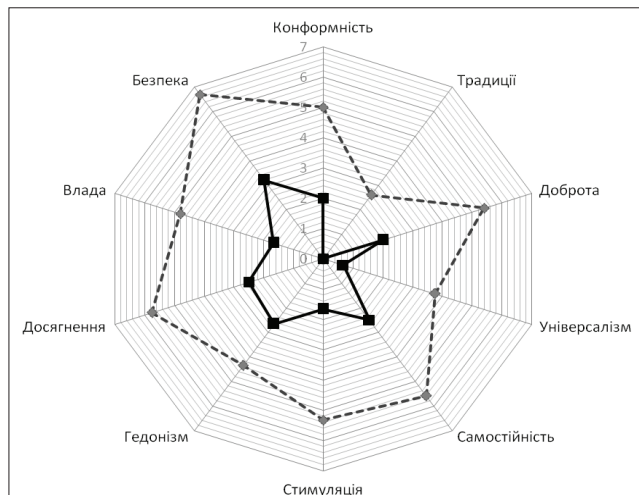
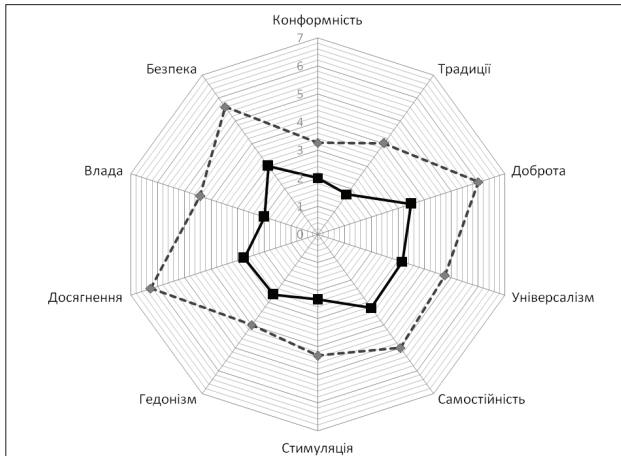
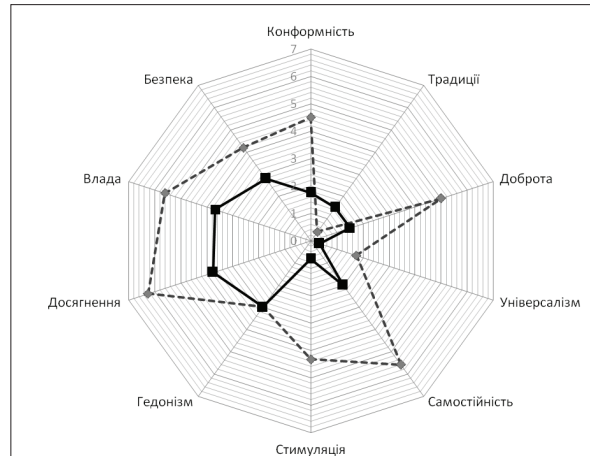


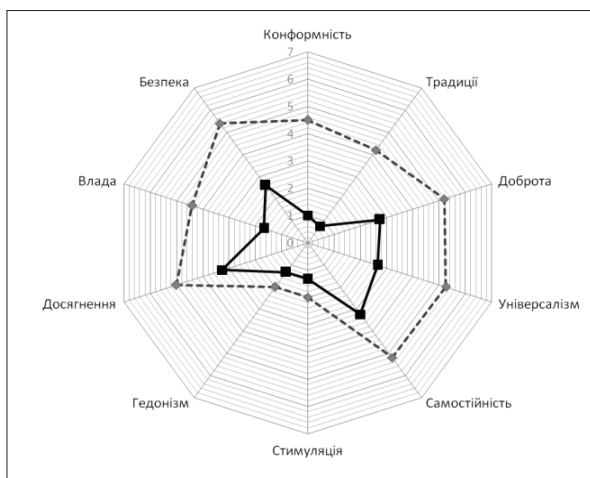
Рис. 4. Приклад виразного конфлікту типу В. Потяг до протилежних за змістом цінностей



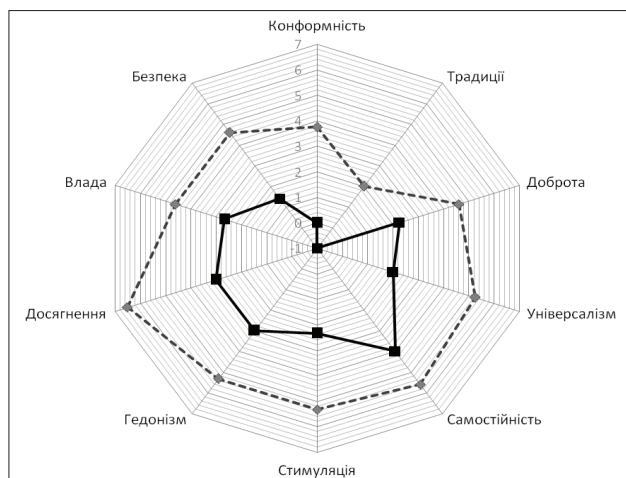
А. Відповідний графік. Гармонійність ціннісних ідеалів та поведінки.



Б. Проникаючий ламаний графік. Виразний конфлікт усієї ціннісної організації (змішані типи А, Б і В).

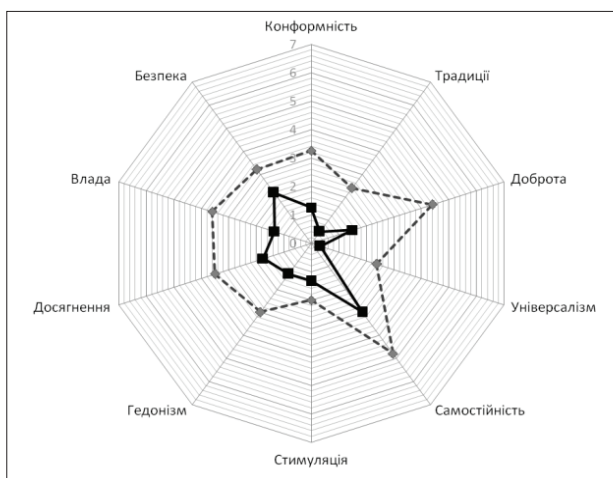


В. Зближені графіки. Провідна спрямованість особистості, втілена в поведінці (у цьому випадку – уникання стимуляції, гедонізму заради конкурентних альтруїстично-консервативних цінностей).

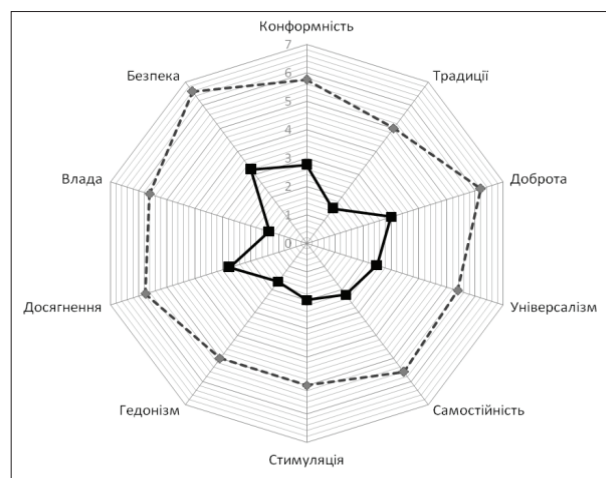


Г. Поціленість у центр. Надмірна відмова від будь-якого з базових ціннісних пріоритетів свідчить про незадоволеність біологічних або загальнолюдських потреб.

На двох діаграмах вище наочно відображена різна спрямованість особистості: В - на стабільність (консервативна), Г – на зміни (розвивальна). Орієнтація на досягнення, характерна для більшості керівників, присутня в обох випадках.



Ж. Стиснуте коло. Формально гармонійна система. Але відсутність виразних ціннісних ідеалів стримує розвиток особистості.



З. «Мильна бульбашка». Декларовані цінності не підкріплені реальною поведінкою. Конфлікт типу А.

—♦— Огляд цінностей —■— Профіль особистості

Рис. 5. Приклади якісної інтерпретації динаміки цінностей опитуваних

Висновки. Результати діагностики ціннісних орієнтацій керівників підтвердили, що індивіди, залежно від їхньої приналежності до конкретних соціальних страт, значно відрізняються ціннісними пріоритетами, переймаючи (інтеріоризуючи) цінності референтної групи. Ми уточнили, що соціальний фактор впливає не тільки на ієрархію, але й на тлумачення цінностей, особливо тих, що мають абстрактний характер. Одні й ті ж декларовані ідеали мають різне змістовне наповнення й, відповідно, стимулюють різні поведінкові прояви.

За допомогою додаткових розрахунків, упродовжених у діагностичну процедуру методики Ш. Шварца, ми отримали змогу не лише виявити кількісний показник виразності внутрішнього ціннісного конфлікту особистості, але й визначити їхню типологію. Ми виявили три типи ціннісних конфліктів особистості, а саме: розходження ціннісних ідеалів і реальної поведінки (тип А), неузгодженість споріднених цінностей (тип Б), конкуренція протилежних цінностей (тип В). Ці дані, безперечно, важливі з наукової точки зору, оскільки дають змогу прояснити внутрішню динаміку та механізми ціннісних конфліктів. Вони також мають прикладне значення, як основа психологічних консультацій та ціннісної підтримки особистості.

Література:

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и метод. руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 70 с.
2. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology* New York: Academic Press, 1992. Vol. 25. P. 1-65.
3. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? Москва: Изд-во Института психотерапии, 2003. 145 с.
4. Кострікін О.В. Професійно важливі якості керівника як чинник ефективності управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук; спец. 19.00.03 «Психологія праці; інженерна психологія». Харків, 2010. 20 с.
5. Нагорняк К.М. Уточнена теорія базових цінностей Ш. Шварца: попередні результати адаптації методики PVQ-57 в Україні. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Соціологічні науки»*. 2017. Т. 196. С. 24-31.
6. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд. перераб. и дополн. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 688 с.

Журавлева В. В. Типология внутренних ценностных конфликтов руководителей высшего управленческого уровня

В статье описано структуру ценностных ориентаций руководителей, выступающих как эталонная группа (лица с выдающимися личностно-профессиональными достижениями, которые являются не только носителями ценностей, но их создателями через свой социальный статус и влияние организационной культуры). Проанализировано результаты эмпирического исследования базовых ценностей как на уровне нормативных идеалов, так и реальных поведенческих проявлений. Показано, как внедрение авторской системы расчетов позволяет выявить несогласованность ценностной сферы опрашиваемых. Выделено три типа ценностных конфликтов, дана их качественная интерпретация.

Ключевые слова: личностные ценности, ценностные ориентации, согласованность ценностей, ценностный конфликт, опросник Шварца, психология руководителя.

Zhuravlova V. V. Typology of internal value conflicts of senior management

The article describes the structure of value orientations of leaders, considered as the model group (persons with outstanding personal and professional achievements, who are not only owners of values, but their creators – because of their social status and influence of organizational culture). The results of research of basic values as at the level of normative ideals as real behavioral manifestations are analyzed. It is shown, how the implementation of the author's system of calculations permits to reveal the non-compliance of the respondents' value sphere. There are three types of value conflicts, their qualitative interpretation is given.

Key words: personality values, value orientations, value conflict, consistency of values, Schwartz's questionnaire, psychological qualities of a manager.

Е. В. Загурськанауковий кореспондент лабораторії психології обдарованості
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України**РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В ПРОЦЕСІ
СТАНОВЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ:
ПОГЛЯДИ Д. М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО**

У статті вперше аналізуються погляди видатного літературознавця, мовознавця, психолога, міфолога, історика культури Д.М. Овсянико-Куликовського на роль національної самосвідомості в процесі становлення літературно обдарованої особистості та її значення для інтелектуального й духовного розвитку нації.

Ключові слова: національна самосвідомість, літературно обдарована особистість, художня творчість, національна мова, національний геній.

Постановка проблеми. Вивчення національного аспекту творчості обдарованої особистості є дотичним і до питань психології літературної творчості, і до розвідок у царині соціогуманітарних наук, проте Д.М. Овсянико-Куликовський робить, на нашу думку, важливі зауваги стосовно цього. Учений проводить розмежування між дослідженнями зазначеної проблематики з позиції історичної науки та власне психології. Він визначає національність, як «складне психічне явище, що складається зі значної кількості рис, великих та маленьких, важливих та неважливих», і в цьому контексті історичні дослідження зосереджуються, насамперед, на ставленні обдарованої особистості до нації, надаючи перевагу особливостям останньої, а не індивідуальності митця. Проте об'єктом дослідження психології літературної творчості є особистість самого поета, його «геніальна голова як лабораторія творчості» [5, с. 4]. У цьому контексті національний елемент є лише однією зі складників цієї «лабораторії».

На думку Д.М. Овсянико-Куликовського, носієм (суб'єктом) національності потрібно визнати не народ, не плем'я, не етнічну групу, а «людську особистість, що диференціюється в процесі культурного розвитку» [9, с. 20]. Ця теза є однією з головних у його розгалуженій концепції психології національності та безпосереднім чином стосується його визначення національної самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наразі ситуація складається так, що серед провідних вітчизняних науковців, які загалом досліджували особливості національної самосвідомості (Ю.В. Бромлей, М.Й. Боришевський, І.В. Данилюк, Л.М. Співак, І.І. Чеснокова) немає єдиного підходу до вирішення цього питання. Дослідженням особливостей психологічної спадщини Д.М. Овсянико-Куликовського, зокрема його концепції психології

національності, займається вузьке коло вчених, серед яких можна виділити М.С. Гусельцеву, В.П. Крутоуса, О.І. Ладигу [1; 3; 4]. Зазначені дослідники здебільшого розглядають концепцію психології національності Д.М. Овсянико-Куликовського або в контексті розвитку психологічної думки кінця XIX – першої третини XX століття, або ж як складову психологічного спадку видатного вченого. Складники його концепції психології національності, такі як поняття психологічного змісту та форми, національної самосвідомості, значення ролі несвідомого в становленні національного устрою психіки, особливості національного характеру, роль талантів та геніїв у процесі розвитку національності (особливим він визначав поняття національного генію), психологічні особливості національних відмінностей тощо не становлять предмету окремих зацікавлень сучасних науковців. У зв'язку з цим актуалізується потреба глибокого дослідження концепції психології національності одного з найвидатніших вітчизняних психологів кінця XIX – першої третини XX століття загалом та розгляд її численних концептів.

Мета статті – дослідити погляди Д.М. Овсянико-Куликовського на концепт національної самосвідомості та його роль у становленні літературно обдарованої особистості.

Постановка завдань. На основі викладеного можна сформулювати такі завдання дослідження:

- 1) розкрити зміст поняття національної самосвідомості та її значення для національного укладу психіки, потрактовані Д.М. Овсянико-Куликовським;
- 2) проаналізувати зв'язок національної самосвідомості з художньою творчістю;
- 3) довести, що питання особливостей обдарованості, яке Д.М. Овсянико-Куликовський досліджував у контексті творчості літературно обдаро-

ваних письменників, має особливе значення для нього й в аспекті психології національності.

Виклад основного матеріалу. Переосмислюючи концепцію наслідування Ж.Г. Тарда, Д.М. Овсянико-Куликовський приходить до висновку, що національність засвоюється й поширюється за допомогою розуміння роботи «інтелектуальної» творчості. Розуміння, будучи повторенням творчості, може розглядатися як особливий рід наслідування. Прийоми, шляхи творчості й, насамперед, сама його психологія підлягають засвоєнню несвідомому, стаючи предметом наслідування. Якщо той, хто наслідує, належить до тієї ж етнічної групи, до якої й мислитель чи поет, то «матеріал цієї національної психіки, який є в розпорядженні «наслідувача», доволі швидко переробиться в останню». Цей процес Д.М. Овсянико-Куликовський називає пробудженням та розвитком національної самосвідомості, пов'язаним із процесом виникнення та розповсюдження вищої інтелектуальної культури в країні. Мислителі, учені, поети, письменники зазвичай розглядаються як творці та розповсюджувачі національної самосвідомості. Від цієї традиційної точки зору погляди вченого відрізняються тим, що, на його думку, вищою інтелектуальною культурою та творчою діяльністю думки виробляється не стільки національна самосвідомість, скільки «сама національність, як факт, як особливий уклад психіки» [10, с. 86-87].

Національна самосвідомість, на думку дослідника, тісно пов'язана з художньою творчістю, тому основоположниками, наприклад, російської художньої літератури, а відповідно, й російської національної самосвідомості є О.С. Пушкін та М.В. Гоголь як найяскравіші представники національного генія народу; німецької національної самосвідомості – Й.В. Гете як геніальний поет. Найяскравішим представником національного генія українського народу, на думку дослідника, був Т.Г. Шевченко, творчість якого він визначав як геніальну, адже «таємницею генія є «перенесення національного на загальнолюдський ґрунт» [15, с. 466]. Ці думки в розширеному вигляді увійшли до його статей «Пам'яті Т.Г. Шевченку» та «Національні та загальнолюдські елементи в поезії Т.Г. Шевченка», оригінали яких наразі становлять бібліографічну рідкість. У них учений постулює тезу, що Т.Г. Шевченко є не лише національним українським поетом, поетом національного відродження та спадкоємцем української народної поезії високої якості; його можна розглядати «і як загальнолюдського поета – і, отже, визначити значення Шевченка для України, Росії й для всього людства». Він зазначає таке: «Ще давно до Шевченка Україна була не просто етнографічним різновидом, а була національністю, була більш ніж етнографією» [15, с. 465], отже,

постулюючи свою власну національну позицію. Творчість Т.Г. Шевченка вчений порівнює з творчістю найвідоміших європейських поетів, тим самим визнаючи її мистецьку й духовну цінність та значення для української нації.

Питання психологічних особливостей обдарованості, яке Д.М. Овсянико-Куликовський досліджував у контексті творчості літературно обдарованих особистостей, має особливе значення для нього й в аспекті дослідження психології національності. Так, на його думку, у людей, обдарованих інтелектуальним талантами й геніальністю, національні відмінності виражені доволі яскраво, сила й стійкість їхньої національності пропорційна висоті розуму й обдарування. У так званій «середній людині» «національні характеристики виражені не яскраво, більшою мірою закриваються рисами класової й професійної психології й не відрізняються великою стійкістю» [10, с. 84]. Він зазначає, що саме до талантів та геніїв потрібно звертатися для вивчення особливостей психології національності, адже вони не стільки виявляють національний устрій, скільки розвивають і навіть створюють його. Матеріал, із якого він постає, визначений заздалегідь у формі психологічних відмінностей відповідної етнічної групи. Щоб із цього «сирого» матеріалу могла виробитися національна психіка, він «повинен «вступити» у «лабораторію» творчості великих умів, талантів і геніїв» [10, с. 85].

Як зазначають сучасні дослідники, розвиток національної самосвідомості передбачає появу таких національних почуттів: любові до своєї Вітчизни та свого народу, національної культури й рідної мови, причетності до долі своєї країни, національної гордості чи національного невдоволення тощо [16]. Д.М. Овсянико-Куликовський, досліджуючи особливості емоційної сфери національної психіки, розглядав національність як культурно-психологічне явище в межах психічної норми, тоді як «націоналізм» – як патологію. Загальновідомим є факт, що, коли в 1912 році Максим Горький звернувся до вченого як до редактора журналу «Вісник Європи» з пропозицією об'єднати всіх літераторів, письменників та вчених різних народностей задля боротьби з націоналізмом в усіх його проявах, той відповів: «Нехай живе кожна національність, проте нехай зникне будь-який націоналізм» [7, с. 321].

Дослідник зазначав, що національний уклад психіки складають психічні процеси думки та волі, «спільна діяльність яких називається «душею», і синтез яких утворює індивідуальне «я» людини» [13, с. 343]. Так, на його думку, національність є розумовим та вольовим явищем, проте до її складу не входять почуття, забарвлені національними ознаками. Як форма, вона змінюється разом із розвитком людини, адже, на його думку, діти в ранньому віці є безнаціональними та космополі-

тичними. На відміну від класових, національні форми не визначають ані почуттів, ані вірувань, ані переконань людини й, «зберігаючи психологічну силу, відкривають широкий простір його розумової та вольової діяльності» [13, с. 348].

Те, що немає національних почуттів і пристрастей, на думку Д.М. Овсянико-Куликовського, доводять дані художньої літератури й різних видів мистецтва. Тут доцільно зазначити його розробку поняття художнього типу, які він застосовував й у визначенні особливостей психології національності. На думку вченого, художні образи завжди більшою чи меншою мірою є типовими, адже розкривають типові риси життя та людської душі. Проте серед них домінують ті, які є не лише типовими для певного суспільства, часу та епохи, але й, окрім того, самі є завершеними типами: «Так, наприклад, Манілов, Собакевич, Плюшкін, звісно, типові для нашої передреформеної спільноти, але, кожен із них окремо є широким типом, який має значення загальнолюдського (Манілови, Собакевичі, Плюшкіни знайдуться скрізь – *mutatis mutandis*), але лишень прив'язаний до російської дійсності та певної епохи» [6, с. 61].

Коли митець змальовує психологію якоїсь пристрасті, результатом є або класовий, або індивідуально-загальнолюдський тип, у якому всі національні відмінності зникають. Звідси з'явився відомий загальнолюдський характер шекспірівських типів, що відтворюють психологію пристрастей. Проте є особливий порядок почуттів або емоцій, які значною мірою є явищами розумового порядку. Їх називають «естетичними». На думку дослідника, вони можуть входити до складу національної психології [11, с. 282].

Д.М. Овсянико-Куликовський зазначає, що національна самосвідомість ускладнюється національним самопочуттям, що належить до тих емоційних явищ, які можна підвести під поняття неасоційованих, «безпредметних» самопочуттів. В умовах, коли національність не піддається жодним нападкам та утискам, національна самосвідомість характеризується спокоєм і помірністю свого психологічного прояву, не ускладнюючись втручанням почуттів. Але коли національність піддається різним утискам, наприклад, у формі переслідувань та погроз, направлених на мову та літературу, то національна самосвідомість затьмарюється специфічними, дуже важкими почуттями національної образи, обтяжливим відчуттям насильства, спрямованого не тільки на ідеї, на продукти національної думки, але й на самий механізм національної психіки. Тоді ідея «своєї національності» ускладнюється почуттями підвищеної любові до неї, до національної мови та почуттями злості та ненависті до пригноблених. За таких умов виникає чітка асоціація цих почуттів з уявленням своєї національності та

своєї мови, і «на цьому нездоровому ґрунті розвивається націоналістична ідеологія із завжди супутніми їй підвищеними настроями й пристрастями шовіністичного характеру». Це є головними ознаками хвороби національної психіки, етимологія якої – «пригноблення та насилля національної особистості людини» [8, с. 33-34].

Національна мова, на думку вченого, має особливо важливу роль для розвитку та ствердження національної самосвідомості. Усі питання, що її стосуються, пов'язані зі «здоров'ям і хворобою власне національності» [12, с. 758]. На становлення його поглядів стосовно цього певною мірою вплинув М.П. Драгоманов, який стверджував, що «з усіх ознак національності найбільшу вагу має мова» [2, с. 171], проте, на нашу думку, особливий вплив чинив О.О. Потебня.

У творчій та науковій спадщині О.О. Потебні взаємозв'язок проблеми мови й мислення з народом та мовою є ґрунтовно розробленим. Учений глибоко осмислює проблему ролі національної мови в долі кожного народу; на його переконання, духовний розвиток нації нерозривно пов'язаний із розвитком її мовних здібностей, а мова є знаряддям національної свідомості.

Із погляду Д.М. Овсянико-Куликовського, національна мова покликана виконувати подвійну місію: з одного боку – національну у вузькому сенсі, тобто бути органом національного творчості, а з іншого – аналогічну тій, яку колись виконували «загальні» мови: організувати й прискорювати культурний обмін між народностями певного регіону, де та чи інша національна мова є об'єднуючим органом культури, і цим шляхом «сприяти утворенню з цих народностей нових національних устроїв, з діалектів чи мов, які не мають літературного розвитку, створювати нові літературні мови, нові осередки національної творчості» [12, с. 761].

Для Д.М. Овсянико-Куликовського національність виступала передовсім як форма, що підтримує психічне розмаїття. «Усі ми маємо національність, і наша психіка працює на її засадах, у її формах, а тому ми й не помічаємо психологічного значення національності для правильного розвитку, для нормального здійснення душевних функцій особистості, так само, як не помічаємо <...> повітря, яким дихаємо» [5, с. 280]. Учений проводить розмежування між поняттями «усвідомлення» та «національна самосвідомість», зазначаючи, що «усвідомлювання національної форми не те, що національна самосвідомість» [14, с. 5].

Висновки. У результаті здійсненого теоретичного аналізу можна сформулювати такі висновки:

1) Під поняттям національної самосвідомості Д.М. Овсянико-Куликовський розуміє один із провідних чинників інтелектуального та духовного становлення й розвитку суспільства.

2) Національна самосвідомість, на думку дослідника, тісним чином пов'язана з художньою творчістю. Так, на його думку, у людей, обдарованих талантами інтелектуального порядку й геніальністю, національні відмінності виражені доволі яскраво, сила й стійкість їхньої національності пропорційна висоті розуму й обдарування.

3) Особливості обдарованості, які Д.М. Овсяннико-Куликовський досліджував у контексті творчості літературно обдарованих письменників, мають особливе значення для нього й в аспекті психології національності. Ця тематика потребує подальших ґрунтовних досліджень та переосмислення з позицій сучасної психології.

Література:

1. Гусельцева М.С. Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Москва: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2015. URL: <http://www.pirao.ru/images/thesis-presentations/GuseltsevaMS/GuseltsevaMS-thesis.pdf>.
2. Драгоманов М.П. Вибрані праці: в 3-х т., 4 кн. / упоряд., авт. прим. В.Ф. Погребенник. Т.1. Кн. 2: Історія. Публіцистика. Політологія. Київ: Знання України, 2007. 272 с.
3. Крутоус В.П. Д.Н. Овсяннико-Куликовский о связи психической нормы и патологии. Вестник Московского университета. Серия 7 «Философия». № 3. 2005. С. 27-38.
4. Ладига О.І. Суспільно-політична думка в Російській імперії другої половини XIX – на початку XX століття. Д.М. Овсяннико-Куликовський: автореф. дис. ... канд. іст. наук: спец.07.00.02 «Всесвітня історія». Луганськ: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2003. 20 с.
5. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Вопросы психологии творчества : Пушкин. Гейне. Гете. Чехов. К психологии мысли и творчества: 3-е изд. / Д.Н. Овсяннико-Куликовский. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 301 с.
6. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Идея бесконечного в положительной науке и в реальном искусстве. Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1907. С. 51–78.
7. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Литературно-критические работы: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1989. Т. 2. 526 с.
8. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Психология национальности. 1922. 39 с.
9. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Что такое национальность? Украинский вестник. 1906. № 1. С. 18-25.
10. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Что такое национальность? II. Национальность – явление умственного и волевого порядка. Украинский вестник. 1906. № 2. С. 83-90.
11. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Что такое национальность? III. Национальность – и сфера чувствований. Украинский вестник. 1906. № 5. С. 274-283.
12. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Что такое национальность? VI. Международное общение, «общие» и национальные языки. Украинский вестник. 1906. № 11. С. 754-761.
13. Овсяннико-Куликовский Д.Н. Что такое национальность? VII. Национальные языки. Украинский вестник. 1906. № 12. С. 818-830.
14. Овсяннико-Куликовский Д.Н. О национальном самосознании и формах национального самосознания. Архив Овсяннико-Куликовского Д.Н. Институт русской литературы (Пушкинский дом) РАН. Санкт-Петербург. Ф. 211. Оп. 1. Ед. хр. 5. 12 лл. (2 лл. чист.). 1 пр.
15. Овсяннико-Куликовский Д.М. Національні та загальнолюдські елементи в поезії Т.Г. Шевченка. Світова велич Шевченка: збірник матеріалів про творчість Т.Г. Шевченка в трьох томах / ред. кол.: М.П. Бажан (голова редакційної колегії), М.П. Комишанченко та ін. Т. 1. Київ: Держлітвидав України, 1964. С. 464-466.
16. Савицька О.В., Співак Л.М. Етнопсихологія: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Каравела, 2011. 263 с.

Загурская Э. В. Роль национального самосознания в процессе становления литературно одаренной личности: взгляды Д. Н. Овсяннико-Куликовского

В статье впервые анализируются взгляды выдающегося литературоведа, лингвиста, психолога, мифолога, историка культуры Д. Н. Овсяннико-Куликовского на роль национального самосознания в процессе становления литературно одаренной личности и ее значение для интеллектуального и духовного развития нации.

Ключевые слова: национальное самосознание, литературно одаренная личность, художественное творчество, национальный язык, национальный гений.

Zahurska E. V. The role of national consciousness in the process of formation of literary gifted individuals: the views of D. M. Ovsyanyko-Kulykovskiy

The article in the first time analyses of approach of outstanding literary critic, linguist, psychologist, mythologist, historian of culture D. M. Ovsyanyko-Kulykovskiy on the role of national consciousness in the process of becoming of the literary gifted personality and her value for intellectual and spiritual development of nation.

Key words: national consciousness, literary gifted personality, art, national language, national genius.

I. М. Хоржевськадоцент кафедри психології
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд проблеми психологічного змісту поняття професійної культури фахівця. Розкриваються основні компоненти концептуальної моделі дослідження психологічних основ професійної культури фахівців правоохоронної галузі.

Ключові слова: психологічні основи професійної культури, концептуальна модель, когнітивний, комунікативний, емоційно-вольовий, поведінково-діяльнісний, особистісно-характерологічний компоненти.

Постановка проблеми. Формування психологічних основ професійної культури фахівців правоохоронної діяльності, курсантів та слухачів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ (далі – МВС) України як складова професійної підготовки працівників є однією з актуальних проблем у сучасній психологічній та правовій науках. Це пов'язано зі здійснюваною реформою правоохоронної галузі, сучасної вищої освіти, яка передбачає переорієнтацію освітнього процесу на розвиток особистісно-професійних, моральних якостей фахівців.

На жаль, узагальнення чисельних досліджень засвідчує, що психологічні основи професійної культури фахівців правоохоронної діяльності переважно аналізувалися з точки зору її актуальності та декларативних вимог, які в реальному житті не могли бути реалізованими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні проблеми професійної культури спеціаліста досліджують фахівці різних галузей: психологи, педагоги, філософи, соціологи, культурологи та представники інших суміжних наук. Проблемам формування й розвитку професійної культури фахівців різного профілю у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі приділяється багато уваги. Основи формування професійної культури фахівців різного профілю розроблені І.Ф. Ісаєвим, А.І. Міщенко, Н.В. Молотковою, В.А. Сластьоніним та ін. Увага науковців зосереджується на різних аспектах формування професійної культури вчителів, психологів, юристів, соціальних працівників та ін. Найбільш дослідженою є, на наш погляд, сфера формування професійної культури вчителів різних спеціальностей.

Значний науково-практичний інтерес становлять дослідження правоохоронної діяльності, у яких розкриваються професійно значущі якості працівника міліції (В.Г. Андрюсюк, В.С. Делікатний, О.В. Молоканова, Г.О. Юхновець тощо), психологічна готовність особистості до правоохоронної

діяльності у внутрішніх військах (І.В. Платонов, М.І. Томчук), професійні деформації та психічні стани працівників міліції (В.О. Лефтеров, В.С. Медведєв, О.В. Тимченко та ін.), проблеми міжособистісного спілкування оперативних працівників правоохоронних органів (В.П. Барковський, Є.М. Потапчук та ін.), шляхи удосконалення кадрової та управлінської роботи з офіцерами (Д.В. Іщенко, Л.М. Карамушка, М.В. Корнієнко, О.Д. Сафін, А.В. Філіппов) тощо. Проте залишились поза увагою психологічні аспекти змісту, сутності й детермінантів ефективності правоохоронної діяльності, професіоналізму, структури професійно значущих якостей правоохоронців та методів їх психодіагностики, розроблення програми підвищення готовності особистості до виконання своїх безпосередніх обов'язків.

Мета статті – побудувати та описати власну концептуальну модель психологічних основ професійної культури фахівців правоохоронної галузі.

Виклад основного матеріалу. Під час побудови власної концептуальної моделі дослідження психологічних основ професійної культури фахівців правоохоронної галузі, ми спиралися на такі принципи: системності, цілісності, діяльності, наступності, компетентності, індивідуальної спрямованості. Крім того, ми врахували найбільш поширені загальні психологічні теорії, які торкаються діяльності й спілкування [1; 4; 5; 7].

Будуючи власну теорію, ми також передбачали, що її використання дозволить не тільки оптимально досліджувати психологічні основи професійної культури, а й пояснювати отримані результати.

В остаточному варіанті побудовану концептуальну модель можна представити як системну взаємодію певних компонентів, що дозволяють як цілісно, так і фрагментально описувати загальні уявлення про психологічні основи професійної культури фахівця. У процесі наукового пошуку ми досліджуємо специфічні ознаки психологічної

культури фахівця правоохоронної діяльності на основі узагальнення різних даних.

Виходячи з вищенаведеного, варто зазначити, що різні функції, які виконують спеціалісти правоохоронної діяльності, вимагають від фахівців достатньо високої психологічної культури у своїй професійній діяльності. Насамперед до таких особливостей культури належать необхідні професійні знання, вміння й навички, загальна комунікативна культура, висока психічна саморегуляція, емоційна стійкість, сформованість навичок ведення та оформлення документації.

Враховуючи специфіку правоохоронної діяльності, ми зосередили увагу на трьох спеціальностях: дільничний інспектор поліції, слідчий, оперуповноважений карного розшуку. Для того, щоб зрозуміти специфіку психологічного змісту професійної культури, ми проаналізували кожну з них. У попередньому розділі нами започатковано аналіз тих особливостей, які більшою мірою притаманні кожному з вищенаведених видів діяльності. Психологічні основи професійної культури дозволяють зрозуміти сформованість креативних особливостей, пов'язаних з адаптацією, можливістю перевтілюватися, чітким урахуванням певних цінностей. Креативна функція в роботі поліцейського пов'язана з розвитком прогностичного мислення, вмінням будувати версії, гіпотези. Виражений рівень культури допомагає правоохоронцю вирішувати протиріччя між жорстким підпорядкуванням і креативністю в повсякденній роботі. У результаті формується особистісна відповідальність за наслідки своїх дій.

Беручи до уваги досягнення науковців, ми виділили психологічні основи культури важливі для забезпечення реалізації правоохоронцями своїх функцій у різних ракурсах:

- культура комунікації, що проявляється в спілкуванні з громадськістю і колегами;
- культура ведення та оформлення фахової документації;
- культура своєчасного реагування й виконання професійних дій;
- культура публічних і профілактичних заходів;
- культура, яка стосується зовнішнього вигляду;
- культура, пов'язана з реалізацією професійної поведінки й дій;
- культура постійної досконалості в професійній діяльності, які умовно можна звести до п'яти основних блоків психологічних якостей, що реалізуються в професійній культурі фахівця правоохоронної діяльності. Кожен критерій характеризується інтегрованими параметрами, які свідчать про сформованість психологічних основ професійної культури правоохоронця. Ці показники виявляються не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках.

Отже, концептуальну модель психологічних основ професійної культури фахівців правоохоронної галузі формують такі базові компоненти:

- когнітивний – інтелектуально-професійні якості, характеристики професійних знань, умінь, навичок, професійного досвіду працівника, його кваліфікації, результатів праці тощо;
- комунікативний – здатність проявляти ефективність комунікацій як із колегами, так і з громадськістю;
- емоційно-вольовий – якості, які відповідають за саморегуляцію, емоційну витримку й стійкість;
- поведінково-діяльнісний – якості, які характеризують організованість, відповідальність, ініціативність, дотримання субординації, уміння працювати в команді, ефективність діяльності тощо;
- особистісно-характерологічний – особистісні якості, які розкривають здатність працівника до самооцінки, його чесність, справедливість, принциповість, загальну культуру, культуру мислення, мови.

Зміст кожної групи критеріїв якостей залежить від займаної посади працівника, і кожна з них може мати свою низку критеріїв, які слід встановлювати та оцінювати залежно від спеціалізації, стажу, посади, тощо. Ми розкриємо й проаналізуємо структуру кожного з п'яти базових елементів психологічних основ професійної культури фахівців правоохоронної галузі. Структуру визначаємо як спільність тривалих і міцних взаємозв'язків між численними компонентами явища, предмета, що забезпечує його стійкість і цілісність.

Когнітивний компонент. Ознаками цього компонента є, насамперед, сформованість професійних знань. Базою досліджуваного компонента є загальний інтелектуальний рівень і спеціальні професійні характеристики. До структури входить психологічна надійність сформованих навичок та умінь. Особливостями когнітивного компонента є професійне мислення, пам'ять, спрямованість уваги, уяви, сприймання; здатність адаптуватися до нових умов; розвиненість уміння долати перешкоди; наявність дій та операцій, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності. Наявність цього сформованого компонента забезпечує відхід від сталих стереотипів правоохоронної діяльності й оволодіння новими способами професійної самореалізації. Він характеризується такими критеріями: наявністю актуальних інтегрованих знань, здатністю до їхнього постійного вдосконалювання, творчою активністю, гнучкістю й критичністю мислення, здатністю до аналізу професійної ситуації й рефлексії. Також містить широку ерудицію в науково-предметних галузях, позитивну спрямованість на професію.

Когнітивний компонент характеризує пізнавальні здібності фахівців - здатність до сприйняття

навчального матеріалу та наявність уже сформованих знань. Інтелектуальні якості розвиваються в процесі реалізації творчої активності. Згідно з поглядами Д.Б. Богоявленської, інтелектуальна активність – властивість цілісної особистості, що відображає процес взаємодії пізнавальних і мотиваційних факторів у їхній єдності. Розвиток когнітивної сфери передбачає підвищення рівня розвитку розумових дій, формування прийомів оброблення та фіксації необхідної інформації, розвиток гнучкості, мобільності, усвідомленості мислення, уміння бачити проблеми й протиріччя, знаходити способи вирішення завдань [2, с.15].

Комунікативний компонент. Він формує, насамперед, уміння передавати й адекватно сприймати інформацію, уміння спілкуватися, налагоджувати контактну функцію під час взаємодії з іншими. Головними критеріями є володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, здатність до кооперації, комунікація як засіб інтеріоризації. Показниками наявності сформованого компонента є тактовність, ввічливість, доброзичливість, порядність, щирість, чесність, активне слухання, уміння керувати комунікативним процесом, уміння встановлювати контакт, відкритість до спілкування, рефлексія.

Розглядаючи цей компонент, можна також спиратися на запропоновану структуру комунікативної компетентності Ю.В. Мрякіною. Структура комунікативної компетентності спеціаліста складається з чотирьох груп здібностей. До першої групи належать такі індивідуально-психологічні характеристики: компетентність як вроджена здібність встановлювати та підтримувати емоційний контакт зі співрозмовниками; здатність розуміти внутрішній світ співрозмовника, його психічний стан, мотиви поведінки тощо; наполегливість як прояв власної стратегії комунікативної поведінки з метою досягнення запланованого результату комунікативної діяльності; самостійність як незалежний прояв та дотримання власної моделі суджень та поведінки; винахідливість як ступінь пошуку та прийняття оптимальних рішень щодо вирішення комунікативного завдання; інтуїція як здібність передбачати подальший розвиток і наслідки обраної стратегії комунікативної поведінки; нервово-психічна стійкість як сценічний тип реагування в певних психогенних ситуаціях. Друга група здібностей визначає ступінь психологічної грамотності та умінь поведінки спеціалістів у різноманітних комунікативних ситуаціях, а саме: емпатійність; здібність до вирішення конфліктних ситуацій; здібність до співробітництва, досягнення компромісу; прогностичні здібності; самоконтроль над емоціями та настроєм. До третього компонента комунікативної компетентності належить поведінка, а четверту групу представлено вербальним та невербальним спілкуванням [6, с. 34-36].

Е.В. Руденський розглядає комунікативну культуру як характеристику можливостей людини, які визначають якість спілкування. Комунікативна культура особистості, як система її якостей, містить такі компоненти:

1) творче мислення (нестандартність, гнучкість мислення, в результаті чого спілкування постає як вид соціальної творчості);

2) культуру мовної дії (грамотність побудови фраз, простота і ясність викладу думок, образна виразність і чітка аргументація, адекватний ситуації спілкування тон, динаміка звучання голосу, темп, інтонація й дикція);

3) культуру самонастроювання на спілкування й психоемоційної регуляції свого стану;

4) культуру рухів і пластики рухів (самоврядування психофізичною напругою й розслабленням, діяльнісна самоактивація тощо);

5) культуру сприйняття комунікативних дій партнера за спілкуванням;

6) культуру емоцій (як вираження емоційно-оціночних суджень у спілкуванні) та ін.

Основа формування комунікативної культури особистості становить досвід людського спілкування. [8, с. 34-36].

Емоційно-вольовий компонент. Він містить сформованість вольових та емоційних процесів, що забезпечує емоційну сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, самостійність, самокритичність, самоконтроль і результативність діяльності правоохоронця; здатність вільно керувати своєю поведінкою й поведінкою іншого; професійну працездатність, врівноваженість і витримку.

Емоційно-вольова стійкість може розглядатися як один із найважливіших показників психологічної підготовленості співробітників до професійної діяльності. Ми говоримо про здатність зберігати в складних умовах сприятливий для успішної роботи психічний стан.

У сучасних умовах діяльності співробітників органів внутрішніх справ успіх виконуваної ними роботи, ефективність спільної праці співробітників, психологічний клімат у колективі значною мірою залежать від уміння регулювати свою поведінку, стримувати почуття, контролювати настрій, враховуючи вимоги ситуації й навколишніх людей [3, с. 28-29].

Значення волі для здійснення активної професійної діяльності співробітників МВС надзвичайно високе. Для співробітників з розвинутою волею властиві такі риси характеру: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність.

Воля визначає багато позитивних якостей співробітника, а саме: ретельність, дисциплінованість, рішучість, мужність, сміливість, тощо.

Саме наявність волі як свідомої саморегуляції діяльності та поведінки забезпечує подолання

труднощів, що виникають у професійній діяльності. Без вольового зусилля неможливо довго зберігати розподілення уваги, працювати в тривалому напруженні, що особливо характерно для педагогічної діяльності.

В основу емоційно-вольової культури особистості покладено систему морально-психологічних і педагогічних знань і вмінь, які стають визначальною характеристикою її гармонійного та професійного розвитку. До складу вольової культури належить уміння переключатись у необхідні стани (активні чи пасивні), суть яких полягає в готовності до рішучих дій чи стриманості, спокою чи активності, зібраності чи розгубленості.

Поведінково-діяльнісний компонент представлений мірою ціннісного ставлення до соціуму, своєї професії через поведінку та діяльність. Його формують якості, які характеризують організованість, відповідальність, ініціативність, дотримання субординації, вміння працювати в команді, ефективність діяльності та ін.

Поведінково-діяльнісний компонент професійної компетентності характеризує особистість поліцейського, якому притаманні риси характеру, що відображають ставлення до діяльності (працездатність, добросовісність, працелюбність, наполегливість, витривалість, цілеспрямованість) та ставлення до себе (вимогливість, впевненість, самокритичність); риси, що визначають спрямованість особистості (колективізм, суспільна спрямованість, безкорисливість, скромність, наполегливість), інтелектуальні риси характеру (спостережливість, практична спрямованість розуму, зацікавленість, вміння використовувати знання на практиці), деякі вольові риси характеру (упевненість, дисциплінованість, організованість, ініціативність, самостійність, зібраність, самовладання, самоконтроль, наполегливість, сміливість, активність) та наявність лідерських якостей (сила волі, наполегливість, схильність до розумного ризику, незалежність, критичність та самокритичність).

Цей компонент містить навички та уміння організовувати професійну діяльність; розуміння мети й завдань діяльності правоохоронця; типові професійні завдання, вміння самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом; здатність визначати напрями діяльності.

Поведінково-діяльнісний компонент визначається такими критеріями, як інтегрованість професійних знань, потреба в удосконалюванні професійних знань, здатність до творчості, здатність

до аналізу професійної ситуації, до професійної рефлексії, гнучкість і критичність мислення.

Особистісно-характерологічний компонент – особистісні якості, які розкривають такі особливості працівника, як здатність до самооцінки, до співробітництва й взаємодії, толерантність, чесність, справедливість, принциповість, загальну культуру, культуру мислення, мови.

Проявляється в глибокому розумінні універсальних людських цінностей. Цей компонент відображає систему мотивів, спонукальних ідей до самовдосконалення в професійному та особистісному житті загалом. Відзначаючи такі якості, як впевненість в собі, прагнення до успіху в структурі особистості поліцейського, не можна не сказати про раціональність мислення в професійних ситуаціях. Адже досягти високих результатів у професії неможливо без наявності певних рефлексивних здатностей.

Особистісний підхід передбачає основним орієнтиром формування таких особистісних якостей у поліцейських, як гуманістична спрямованість, динамізм, громадська активність, творчі здібності, риси характеру, спрямовані на іншу особистість як цінність.

Первинними в діяльності фахівця правоохоронної галузі є такі гуманістичні цінності: людська гідність, толерантність, соціальна справедливість, гуманізм, соціальна активність, що зафіксовані в Етичному кодексі поліцейських.

Особистісний компонент охоплює, насамперед, емоційні якості фахівця, а саме: гуманність, цілеспрямованість, відповідальність, принциповість, організованість, лідерські якості, що проявляються в здатності встановлювати й підтримувати емоційний контакт із громадськістю й колегами. Характерною є наявність позитивного ставлення до професії, усвідомлення цінності й престижності своєї праці, бажання й прагнення займатися саме цим видом діяльності.

Висновки. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що до розуміння побудови моделі психологічних основ професійної культури існують різні підходи. Професійна культура, як частина загальної культури, розглядається не тільки як форма людської діяльності, але і як найважливіший аспект життєдіяльності особистості, як соціальна діяльність, що не зводяться лише до певного комплексу знань, умінь і навичок. У сучасних глобалізаційних умовах розвитку суспільства надзвичайно актуальною виступає проблема формування професійної культури різних фахівців, зокрема спеціалістів правоохоронних органів.

Література:

1. Асмолов О.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Смысл, 2007. 528 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва: «Академия», 2002. 320 с.
3. Бойко С.М. Питання саморегуляції психічних станів у працівників органів внутрішніх справ. Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України. Харків., 2013. С. 11-13.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 6. Москва: Педагогика, 1984. 400 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Мрякина Ю.В. Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе дифференцированного обучения. Самара: Ин-т развития личности РАО, 1998. 133 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 720 с
8. Руденский Е.В. Социальная психология: курс лекций. Москва: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. 224 с.

Хоржевская И. М. Концептуальная модель психологических основ профессиональной культуры

В статье анализируются проблемы профессиональной культуры личности, психологических основ профессиональной культуры специалиста. Раскрываются основные компоненты концептуальной модели исследования психологических основ профессиональной культуры специалистов правоохранительной области.

Ключевые слова: психологические основы профессиональной культуры, концептуальная модель, когнитивный, коммуникативный, эмоционально-волевой, поведенческо-деятельностный, личностно-характерологический компоненты.

Khorzhevskaya I. M. The conceptual model of the psychological basis of professional culture

The article analyzes the problems of the professional culture of the individual, the psychological foundations of the professional culture of the specialist. The main components of the conceptual model of researching the psychological foundations of professional culture of law enforcement specialists are revealed.

Key words: psychological foundations of professional culture, conceptual model, cognitive, communicative, emotional-volitional, behavioral-activity, personality-characterological components.

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ; ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:331]:37.091.12–051

Н. В. Піковець

аспірант кафедри психології
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються аспекти психічного здоров'я викладача закладу вищої освіти в контексті здійснення ним професійної діяльності. Підкреслюється актуальність поняття «професійне здоров'я» як вияву психічного здоров'я викладача. Розглядаються взаємозв'язок категорій «психологія здоров'я» й «психологія кар'єри». На підставі проведеного дослідження розглядаються особливості вияву професійного стресу в педагогів.

Ключові слова: психічне здоров'я, професійна діяльність, професійне здоров'я, професійний стрес, професійна деформація, професійне вигорання, життєстійкість.

Постановка проблеми. Проблема психічного здоров'я та факторів, що його детермінують, залишається актуальною вже тривалий час. Серед чинників, що мають вплив на психічне здоров'я особистості, окрему увагу привертає професійна діяльність людини. Адже вона займає переважний проміжок її життя та має вагомий вплив на інші його аспекти. Тому особливої актуальності набула необхідність пошуку шляхів збереження психічного здоров'я людини з урахуванням умов її життєдіяльності, як звичайних, так і зумовлених специфікою професійної діяльності. Зокрема постає проблема збереження психічного здоров'я викладача на сучасному етапі розвитку суспільства та системи освіти. Перебуваючи в негативних психічних станах, педагог не здатен позитивно впливати на особистість молодшої людини, оскільки емоційний стан, настрої, самопочуття педагога швидко передаються студентів, окрім того, він і сам не отримує повного задоволення від роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури свідчить, що психологія кар'єри та професійного розвитку розглядалась такими науковцями як Г. Балл, О. Бондарчук, А. Деркач, С. Дружилов, Е. Зеєр, О. Іванова, Л. Карамушка, Є. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна, Г. Нікіфоров, Ю. Поваренков, Ю. Швалб, Т. Титаренко, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін.); проблему професійного стресу, професійного вигорання розглядають у своїх працях Б. Перлман, А. Хартман, Х. Алієв, М. Буриш, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, Е. Махер, В. Орел, Т. Форманюк, Х.-Дж. Фрейденбергер, У. Шауфелі, Г. Діон, Н. Левицька, М. Лейтер, Л. Малець, В. Орел, С. Максименко, І. Коцан, Л. Китаєв-Смик.

Дослідники Л. Мітіна, А. Маркова, Е. Зеєр, М. Пряжніков, Г. Нікіфоров, Л. Карамушка, Г. Ложкін, Г. Мешко, О. Кириченко, З. Ковальчук, О. Баранова, В. Зеньковський, Л. Колеснікова, А. Шафранова, І. Сингаївська, М. Кокун, О. Штепа та ін., які вивчали саме питання професійного й психічного здоров'я педагога, слушно зазначають, що головним показником професійного здоров'я педагога є професійна працездатність як максимально можлива ефективність діяльності фахівця, зумовлена функціональним станом його організму. Як наслідок накопичення професійного стресу, науковці розглядають синдром професійного вигорання. Аналіз наукових досліджень стресу в професійній діяльності людини, показує, що ця проблема є найбільш актуальною в світовій психологічній науці й практиці. Із професійними стресами тісно пов'язане явище, яке в різних джерелах позначається як «феномен професійного вигорання», явище «психічного вигорання», «синдром емоційного вигорання» тощо [1, с. 192].

Психологія здоров'я та психологія кар'єри, як зазначає О. Куций, є суміжними комплексними абстрактними категоріями. Вони взаємопов'язані тим, що кар'єра, спочатку, впливає на здоров'я, а потім навпаки. Проте кар'єра є тим фактором, що, насамперед, позначається на психічному здоров'ї. І лише в разі його суттєвого погіршення, здоров'я здатне спричинити негативний вплив на працездатність, професійне довголіття та, відповідно, кар'єру [2, с. 171].

Професійна деформація, що поступово розвивається в педагогічних працівників, зокрема й керівників навчальних закладів, досить часто призводить

до того, що за умов високого ступеня «вигорання» наростає тенденція до негативного, нерідко приховано-агресивного ставлення до оточуючих, до спілкування з ними шляхом критики, тиску тощо. Від такого ставлення програють усі учасники освітнього процесу: учні, студенти, педагогічні працівники та сам керівник освітньої організації [3, с. 142].

Професійна діяльність педагога характеризується як емоційно напружена й соціально відповідальна форма активності, що вимагає від людини великих резервів самоволодіння й саморегуляції. Формування високого рівня професійних домагань здійснюється під впливом суб'єктивних переживань успіху або невдач, зауважує І. Сингаївська. Професійна діяльність викладача, продовжує авторка, вимагає постійних емоційних затрат, тому для успішного виконання викладацької діяльності важливим є вміння розподіляти емоційні навантаження, утримувати певний емоційний баланс особистості викладача, що безпосередньо залежить від його психічного стану та психологічних компетенцій. Необхідною є емоційна стійкість – функціональна, динамічна, інтегративна властивість, що забезпечує успішне досягнення мети діяльності в найскладнішій емоціогенній ситуації, дає змогу гнучко реагувати на неї зі збереженням внутрішнього емоційного балансу. У іншому разі викладач може потрапити в небезпеку синдрому «професійного вигорання», що виникає внаслідок накопичення негативних емоцій без відповідного «звільнення» від них [4, с. 7].

Мета статті – розкрити актуальність поняття «професійне здоров'я» як вияву психічного здоров'я викладача, проаналізувати його основні прояви на підставі проведеного дослідження та схарактеризувати категорію життестійкості як внутрішнього ресурсу, що сприяє підтримці психічного здоров'я.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу й порівняння наукових джерел нами було з'ясовано, що професія викладача як науково-педагогічного працівника належить до системи «людина-людина» і є доволі стресогенною. Професії цього типу, зазначає В. Толочек, нерідко висувають підвищені вимоги до здоров'я, фізичної й психічної працездатності людини. Їм властиві складні сполучення прямих і непрямих результатів праці, безпосередніх і віддалених у часі [5, с. 116].

Зміст праці в цих професіях, продовжує попередню думку дослідниці О. Кириленко, відрізняється високою емоційною насиченістю міжособистісних контактів, високою відповідальністю за результати спілкування, за прийняття рішення [6, с. 7].

Професійний стрес – це процес психологічної й фізіологічної реакції організму на складні умови професійної діяльності. Розвиток цього феномену зумовлений не лише структурно-організаційними

особливостями організації, й міжособистісними стосунками з колегами, характером виконуваної діяльності. Основним фактором професійного вигорання більшість учених вважає психологічну перевтому. Невідповідність між вимогами й ресурсами фахівця порушує його рівновагу й призводить до психофізичного вигорання [7, с. 317].

Характеризуючи функції педагогічної діяльності, О. Волобуєва до списку вже відомих управління, виховання, навчання та розвитку, додає ще психологічну підготовку, що передбачає формування в особистості внутрішньої готовності до подолання життєвих труднощів [8, с. 395].

Професійне здоров'я викладача закладу вищої освіти передбачає здатність організму зберігати та активізувати захисні, компенсаторні, регулятивні механізми, що забезпечують продуктивність і працездатність, ефективність і розвиток особистості викладача в умовах здійснення науково-педагогічної діяльності.

Вищезазначене спрямувало увагу науковців на вивчення внутрішніх потенціалів людини, що допомагають їй протистояти складним життєвим умовам, зберігаючи свою людську сутність, цілісність та ідентичність, професійну активність та довголіття. На думку О. Чиханцової, для того, щоб пристосуватися та адаптуватися до сучасного активного та інтенсивного життя, успішно реалізувати себе людині потрібно виробити навички вирішення проблем, придбати таку якість особистості, яка дозволила б ефективно самореалізуватися [9, с. 3]. Серед потенціалів, які використовують сучасні психологи, таких як адаптивність, психологічна стійкість, життєтворчість, особистісний потенціал, життєздатність та ін., авторка приділяє увагу життестійкості, що сприяє розгортанню особистісного потенціалу в процесі самоздійснення та спрямовує людину до особистісного зростання.

В аспекті аналізу, здійсненого К. Балабановою, доцільно розглядати життестійкість як загальну міру психічного здоров'я, що узгоджується з уявленнями С. Мадді. Згідно з його визначенням, життестійкість розглядається як настанова, що надає життю цінність та сенс в різних ситуаціях, як внутрішній ресурс, підвладний людині через зміну й усвідомлення того, що вона (життестійкість) сприяє підтримці фізичного, психічного й соціального здоров'я [10, с. 11]. Ця властивість проявляється в активації функціональних ресурсів організму й психіки, спрямованих на попередження функціональних розладів та негативних емоційних переживань.

На нашу думку, саме життестійкість є важливою характеристикою особистості педагога, яка стане підґрунтям для його психічного здоров'я в процесі здійснення ним професійної діяльності.

Професійне здоров'я викладача є необхідною умовою його активної життєдіяльності, самореа-

лізації, розвитку творчого потенціалу. Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що основним знаряддям праці викладача є його власна особистість, яка й визначає результати його практичної педагогічної роботи. Неблагополуччя психічного здоров'я, деформація особистості викладача, прояви синдрому емоційного вигорання чи інші професійні деформації безпосередньо можуть впливати й на здоров'я студентів.

Професійне вигорання як реакція організму й психіки працівника на тривалий вплив стресів професійного характеру, стало проблемним явищем сучасних закладів освіти. Труднощі, зумовлені специфікою альтруїстичних професій, зокрема педагогічної діяльності, призводять до емоційного спустошення фахівців, зниження рівня їхньої професійної придатності. Симптоми психофізичного вигорання індивідуальні й залежать від особистих властивостей фахівця, але байдужість до професійної діяльності та її суб'єктів, соціальний песимізм, що характерні виснаженням працівникам, негативно впливають на освітні процеси [7, с. 315].

Теоретичний аналіз вивчення особливостей проявів психічного здоров'я та можливих причин виникнення професійних деструкцій педагогів у контексті здійснення ними професійної діяльності зумовив необхідність експериментального вивчення цього питання.

Дослідження проводилося в межах навчального закладу I рівня акредитації серед студентів, що здобувають професію педагогів та викладачів коледжу. У ньому взяли участь 79 респондентів, з яких 54 особи – студенти IV курсу, 25 осіб – викладачі. Викладацький склад розрізнявся за стажем педагогічної діяльності:

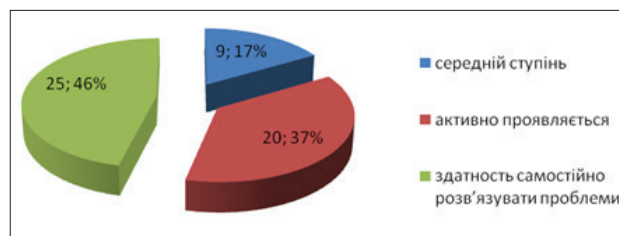
- I – до 10 років – 7 осіб,
- II – від 10 до 15 – 10 осіб,
- III – понад 15 років – 8 осіб.

Серед педагогів було 5 осіб чоловічої статі й 20 осіб жіночої статі.

Під час проведення діагностики ми ставили завдання виявити рівень життєстійкості у випускників закладу як здатності трансформувати стресові обставини в простір можливостей і дослідити рівень розвитку синдрому емоційного вигорання у викладачів та з'ясувати їхні основні прояви.

Так, із метою вивчення життєстійкості в майбутніх педагогів було використано опитувальник «Самооцінка життєстійкості» (модифікація Т. Ларіної). Уважаємо, що життєстійкісні переконання студентів є підґрунтям для творчого моделювання власного майбутнього, а це дає їм змогу в складних життєвих ситуаціях знаходити можливості для саморозвитку та віднаходити відповідні способи самоздійснення. За 9-ти бальною шкалою респондентам потрібно було оцінити, наскільки їм властиві такі риси: емпатія, щирість, ініціативність, рішучість, відповідальність, тер-

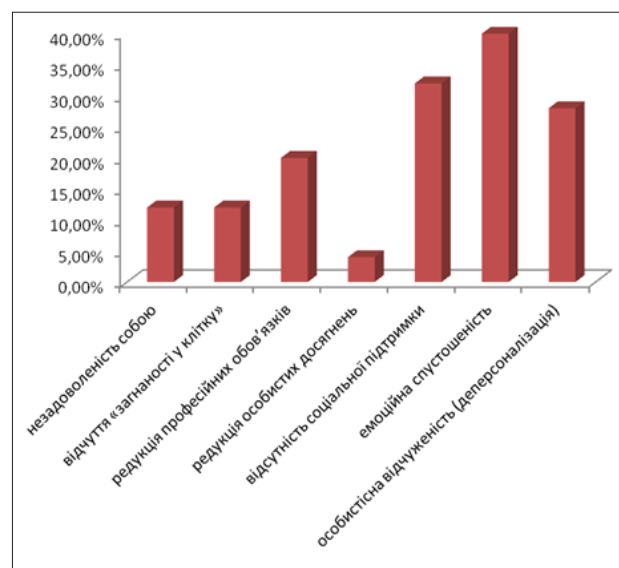
піння, оптимістичність, мобільність. Отримано такі результати: середній ступінь вираження життєстійкості виявлено у 9 (17%) осіб, життєстійкість властива 20 (37%) особам, активно проявляється життєстійкість в орієнтації на співпрацю, у здатності самостійно розв'язувати проблеми в 25 (46%) студентів.



Отриманий розподіл дає змогу вважати, що життєстійкість є властивістю, яка виявляється ще до початку професійної діяльності й надалі може використовуватися як ресурс особистості для підвищення її рівня резистентності.

У дослідженні педагогів було використано методику діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексона. Учасникам дослідження було запропоновано твердження, на які вони висловлюють свою думку, використовуючи шкалу відповідей. Далі підраховується алгебраїчна сума в рядках. Чим вищий підсумковий бал у рядку, тим більше виражений симптом «емоційного вигорання».

За результатами дослідження отримано такі висновки: незадоволеність собою відчувають 12% педагогів, відчуття «загнаності у клітку» мають 12%, редукцію професійних обов'язків виявлено в 20%, редукцію особистих досягнень – у 4% педагогів. Відсутність соціальної підтримки відчувають 32% педагогів, емоційну спустошеність – 40%, а особистісну відчуженість (деперсоналізацію) виявлено в 28%.



Отже, найвищі показники ми отримали за симптомами: *емоційна спустошеність*, що характеризується зниженням емоційного фону, байдужістю або емоційним пересиченням; *відсутність соціальної підтримки та деперсоналізація (особистісна відчуженість)*, тобто, наявність деформування взаємин з іншими людьми або підвищення залежності від інших, поява негативного, навіть цинічного ставлення до оточуючих.

Окрім кількісних показників, проаналізуємо деякі якісні характеристики. Так, викладачі зі стажем роботи до 10 років із зазначених симптомів виявляють незадоволеність собою, редукцію особистісних досягнень, від 10 і більше – решту симптомів. Педагогам чоловічої статі, згідно з проведеним дослідженням більш властиві редукція професійних обов'язків та особистісна відчуженість, інші симптоми більшою мірою спостерігаються в педагогів жіночої статі.

Варто додати, що синдром емоційного вигорання – це поєднання багатьох взаємопов'язаних між собою симптомів. Їхній вплив на особистість педагога залежить від індивідуальної ситуації професійного розвитку. Його симптоми не проявляються всі водночас і можуть мати різні варіації.

Висновки й пропозиції. Вивчення теоретичних джерел та виконане дослідження дають змогу вважати проблему психічного здоров'я викладача досить актуальною й такою, що має перспективи подальшого вивчення. Психічне здоров'я викладача зазнає змін у контексті його професійної діяльності. Водночас виснажений фахівець із проблемами психічного здоров'я стає неефективним працівником та негативно впливає на освітній процес. Тому подальшого дослідження потребують питання, що стосуються розробки превентивних заходів та шляхів збереження й зміцнення професійного здоров'я педагога та його складових: формування стресостійкості, гармонізації внутрішнього світу, підвищення рівня життєстійкості.

Література:

1. Марчук А. Професійне вигорання і проблема збереження психічного здоров'я у сфері сучасної професійної діяльності. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 жовтня 2016 року) / упор. Н. Бамбурак. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 332 с.
2. Куций О. Кар'єра як фактор психічного здоров'я особистості. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 жовтня 2016 року) / упор. Н. Бамбурак. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 332 с.
3. Редько С. До проблеми дослідження синдрому емоційного вигорання керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2015. № 1-2 (46-47). С. 142-147.
4. Сингаївська І. Теоретичний аналіз проблеми професійної успішності викладача вищого навчального закладу (частина 2). URL: http://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/syngaivska_0004.doc (дата звернення 23.02.2018)
5. Толочек В. Современная психология труда: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 479 с.
6. Кириленко О. Психологічні детермінанти професійного стресу в представників професії типу «людина – людина»: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03; Київський Національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2007. 20 с.
7. Скорик Ю. Психофізичне вигорання педагога вищої школи як наслідок впливу професійних стресів. Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки». 2013. Вип. 11. С. 311–317. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2013_11_69 (дата звернення 19.02.2018).
8. Волобуєва О. Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи: виклики та пріоритети. Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки». 2014. № 4 (73). С. 392-406 URL: http://irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/znpnapv_ppn_2014_4_36.pdf (дата звернення 17.11.2017)
9. Чиханцова О. Життєстійкість як чинник збереження психічного здоров'я URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708354/6/Chykhantsova.pdf> (дата звернення: 21.02.2018).
10. Балабанова К. Феномен життєстійкості в професійній діяльності осіб ризиконебезпечних професій. URL: <https://zenodo.org/record/44703/files/01> (дата звернення 18.02.2018)

Пиковец Н. В. Психологические аспекты профессионального здоровья преподавателя заведения высшего образования

В статье освещены аспекты психического здоровья преподавателя заведения высшего образования в контексте осуществления им профессиональной деятельности. Подчеркивается актуальность понятия «профессиональное здоровье» как проявление психического здоровья преподавателя. Рассматривается взаимосвязь категорий психология здоровья и психология карьеры. На основании проведенного исследования рассматриваются особенности профессионального стресса у педагогов.

Ключевые слова: психическое здоровье, профессиональная деятельность, профессиональное здоровье, профессиональная деформация, профессиональное выгорание, жизнестойкость.

Pikovets N. V. The psychological aspects of professional health of a teacher of a higher education establishment

The article covers the aspects of mental health of a teacher of a higher education establishment in the context of his professional activities. It's emphasized the relevance of the concept «professional health» as an expression of the teacher`s mental health. Interconnection between categories of the psychology of health and the psychology of a career is considered. On the basis of the conducted research, the peculiarities of the expression of professional stress among the teachers are considered and the prospects of further scientific research are outlined.

Key words: mental health, professional activities, professional health, professional deformation, professional burnout, hardiness.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.9.072.52

Н. О. Довганькандидат психологічних наук,
докторантІнститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

КОНСТРУЮВАННЯ ТЕОРІЇ ПОКОЛІНЬ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД

Проаналізовано концептуальні положення науковців культурно-історичного підходу щодо основних конструктивів теорії покоління початку ХХ століття. Визначено основні позиції інтерпретації поняття покоління такими авторами, як Friedrich Kummer, Julius Petersen, Eduard Wechsler та інші. Представлено показники, за якими соціальна група може бути визначена як покоління. Виокремлено фактори, під вплив яких підпадає покоління, та соціальні критерії існування покоління в соціально-психологічному просторі. Представлено психологічні основи, елементи – ориєнтири поколінних груп.

Ключові слова: покоління, культурно-історичний підхід, теорії поколінь, соціальна група, соціальні критерії.

Постановка проблеми. У ХХ столітті науковий пошук соціально-психологічних закономірностей функціонування й розвитку суспільства, особливостей взаємодії соціальних акторів актуалізував дослідження основ процесів групових відносин, комунікації, зв'язків у спільно поділюваній і спільно сконструйованій соціальній реальності поколінь. Оскільки визначення законів поколінних взаємодій у суспільних системах окреслюється мінливістю меж соціальної психології, парадигмальними теоретичними й методологічними уявленнями, виникненням нових наукових поглядів на «старі» питання, то для артикуляції конструювання теорій покоління ХХ – ХХІ століть стає необхідним окреслення шляху наукових досліджень феномена методом ретроспективного аналізу – через виокремлення теоретичних постулатів і здійснення порівняльного аналізу методологічних позицій, актуальних на різних етапах дослідження психології соціокультурної взаємодії поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теоретичних та практичних аспектів концепцій поколінь як соціально-психологічного феномена розкривали вчені останніх століть. Серед сучасних наукових публікацій, у яких представлено аналіз позицій дослідників культурно-історичного підходу, виокремлюються розвідки М.Б. Глотова, М.В. Сапоровської, М.І. Постнікової, І.В. Троцук, Т.В. Водолажської, Н.Л. Кацук, В.З. Шурбе та інших авторів. Однак, незважаючи на проведену роботу, низка питань,

необхідних для комплексного уявлення про шлях формування соціально-психологічної теорії поколінь, не були розкриті. Це зумовило необхідність поетапного виокремлення теоретико-методологічних передумов наукового пізнання феномена покоління, одним із яких став аналіз напрацювань науковців культурно-історичного підходу початку ХХ століття.

Метою статті є аналіз теоретичного підґрунтя пізнання феномена покоління науковців культурно-історичного підходу початку ХХ століття, необхідний для побудови психологічної теорії соціокультурної взаємодії поколінь.

Виклад основного матеріалу дослідження. На хвилі настроїв пошуку поколінної ідентичності в 1908 році Friedrich Kummer (Фрідріх Куммер) починає конструювати історію німецьких літературних поколінь, у якій обґрунтовує неможливість порівняння поколінь німецьких письменників та поетів кінця ХІХ – початку ХХ століть із творцями веймарського та романтичного періодів, спростовує обвинувачення в недосяжності нащадками рівня творчості пращурів, а головне – знімає із сучасників кліше «покоління епігонів», адже результати діяльності поколінь, на його думку, відповідають вимогам епохи, і саме творча історична відповідність, яка створює підстави для розвитку національного духу, здійснює вагомий внесок у розкриття потенціалів національного ядра лише в актуальних і реальних умовах життєдіяльності поколінь означеної епохи. Таким

чином, *F. Kummer* розвинув ідеї впливу на покоління *психологічних, національно-етнічних та історичних факторів*. Він довів, що кожне покоління вносить додаткові кольори й можливості репрезентування національної сутності (яка, на його переконання, завжди залишається незмінною), що саме заслуговувало на повагу, а порівняння результативності діяльності поколінь знецінювалося за своєю абсурдністю [1; 2; 3]. Слідом за пошуками *F. Kummer* поколінних законів розвитку історії мистецтв, закономірностей розвитку поколінь і суспільства, спроб систематизації ритмів цільових поколінних груп набувала обертів ідея культурних поколінь. Саме в умовах суспільних трансформацій ХХ століття філософські роздуми групи іспанських письменників і поетів про проблеми поколінь, дискусії щодо принципів групування представників поколінь за певними критеріями (соціально-історичними чи творчими) започаткували культурно-історичний підхід до дослідження феномена покоління. Моральна, економічна, політична криза Іспанії 1898 року об'єднала представників іспанської літературної інтелігенції в групу колег «98», яку пізніше, у 1913 році, Azorín (José Martínez Ruiz) запропонував назвати «Літературне покоління» [4; 5; 6; 7; 8, с. 43–58; 9]. У критиці іспанського сьогодення представники «Покоління 98» були близькі не тільки за політичними поглядами та віковими показниками певної зони дат народження, а й за соціальними позиціями, які об'єднували їх *ментально* та сприяли оформленню унікальної *самоідентифікації* групового «Я», визначали загальні ідеї голосу літературної генерації: люди залежать від історії; поведінку людей опосередковує історія їх країни; якщо люди люблять свою країну, вони не можуть відкинути її історію [4, с. 417–438]. Соціальні та літературні презентації «Покоління 98» об'єднали історією країни, долями безлічі громадян не тільки конвенційну групу іспанських літераторів, а й сучасників, зокрема, саме ментальними особливостями, що сформувались у тогочасних умовах існування, традиціями та культурою, у яких відтворювалося загальноісторичне *покоління*, обмежене часом і територіальним ареалом Іспанії.

Спираючись на знакові соціокультурні константи, для конструювання концепції поколінь Julius Petersen (Юліус Петерсен) продовжив аналіз покоління з позиції *історії літератури*. Він відмовився від біологічної концепції О. Lorenz та використав, за зразком **W. Dilthey**, концепцію зародження історичної покоління в історії людського духу [10, с. 240–250]. J. Petersen використав три проєкції дослідження – послідовність, структурність і поетапну подійність, які давали йому змогу розкрити особливості типології поколінної історичності, вибудованої в результаті взаємодії типологій поколінної та соціальної.

Концептуальними елементами-орієнтирами покоління (під формуючими впливами дій Історії) у дослідженнях феномена ставали переплетення природного (спадкового), освітнього (духовного) і зовнішнього (історичного) середовища. Як пише *Pedro Salinas у роботі* «El concepto de generacion literaria aplicado a la del 98» [8, с. 43–58], в артикуляції необхідних умов для оформлення, кристалізації й відокремлення літературного «Покоління 98» від інших груп J. Petersen визначав необхідні елементи – умови їх існування:

1) *роки народження*. Зокрема, близькість за віком літераторів «урівнювала» їх життєве сприйняття значущих історичних подій, адже особи, народжені в обмеженій зоні дат, підпадають під єдині зовнішні впливи, тому що вони одночасно перебувають у єдиному віковому стані;

2) *однорідність освіти*, єдність *шляхів самоосвіти*, які моделювали ментальність поколінних груп літераторів;

3) *міжособистісні відносини* в літературних колах, що ставали елементом об'єднання, який із часом із можливим подальшим розходженням у поглядах не руйнував вихідну покоління;

4) *мову, «мовлення поколінь»* як спосіб говорити, новий засіб самовираження, що відокремлювали покоління від інших, ставали найвищою цінністю творчої історії покоління;

5) *презентований розрив* із попереднім поколінням у *поглядах, засобах творіння в актуальних депресивних, трагічних, руйнуючих історичних умовах*, що знецінював ілюзорність позитивності світу в реаліях еволюційних змін.

Таким чином, відповідно до розробленої доктрини поколінь J. Petersen у зіставленні реалії літературної групи авторів із теорією літературного покоління виводив «*nuevo complejo espiritual unitario*» (єдиний унітарний духовний комплекс) [8, с. 58].

У пошуках відповіді на питання *походження поколінь* J. Petersen зв'язав етапи становлення людини, набуття досвіду, маніфесту з вступом у контакт з Історією [10, с. 240–250; 11; 12; 13]. У результаті відбувалось узгодження генетичної специфіки з умовами й можливостями набуття освіти, з духом часу (представники покоління, на його думку, могли йти шляхом збереження та продовження історичної роботи батьків). Через вибудовування антагоністичних позицій між дитячими генетичними диспозиціями та засобами навчання, на його переконання, виникала прихована або явна опозиція між новим життям і навколишнім оточенням, а сформована дія чи протидія визначала різні наслідки відповідно до історичної ситуації виховання й становлення молодого покоління. При цьому варіанти розвитку життєвих сценаріїв покоління у формах узгодження або антагонізму залежали від виховання в певному середовищі, значущих подій цього періоду, історичної ситуації.

Так, у разі, якщо покоління Батьків загалом було задоволене своїм життям, сценарій узгодженого розвитку історичної поведінки покоління Дітей мав три варіації: 1) Діти активно продовжували починання Батьків; 2) Діти пасивно приймали та продовжували справи Батьків; 3) Діти виконували без ентузіазму посильні завдання, поступово формували зустрічну течію дії. У разі вкрай консервативного, «скам'янілого» історичного життєвого сценарію Батьків в образі переможених, виснажених епігонів покоління Дітей здійснювало антагоністичні дії для досягнення успіху шляхом бунтівних поривів, революційних змін, еволюційних стрибків.

Отже, J. Petersen життєвий сценарій *покоління*, його відмінності визначав саме в *історичному процесі*, який зумовлював його внутрішню структуру: покоління «тих, що ведуть», покоління «яких ведуть» і покоління «пригноблених». Для розуміння хронотопу історичних поколінь учений вивів вільні «межі», за якими «покоління» не має постійних, вивірених мір часу активної функціональності, не має обов'язкової подібності за часом народження, проте об'єднується в співтовариство із загальними цілями та відносною рівністю досвіду. Ці позиції ставали базисом причин ускладненого вікового визначення поколінь, його диференціації (чи літературне, чи політичне, чи художнє покоління тощо), часової межі міжпоколінного вакууму. І тому далі, для можливості конкретизації й оформлення історичного покоління, J. Petersen представив конструктивні фактори його породження: рік народження, генетику, умови особистого життя, близькі контакти у внутрішньопоколінному просторі (далі цю ідею буде розвивати Karl Mannheim), поколінний історичний досвід, присутність у поколінні видатних соціокультурних особистостей, які об'єднують навколо себе членів групи, належність поколінної мови та, зрештою, використання досвіду минулих поколінь. Присутність цих факторів під час аналізу певного покоління створювала підстави для визначення його як історичного, проте не замкнутого явища з правом мінливих перетворень внутрішньої структури, адже «la unidad interna, la demarcación geográfica, la figura social y la situación cronológica de la generación son siempre inciertas» (внутрішня єдність, географічна демаркація, соціальна фігура та хронологічна ситуація покоління завжди невизначені) [10, с. 240–250]. Введення в поколінний аналіз етнічних, територіальних, національних, соціальних та інших показників, свобода образу давали можливість подолання історичного монізму [14], а попередження звуження поколінних рамок, їх варіативності виокремлювало існування однорідних груп, відмінних за стилем життя від попередніх поколінь (пізніше цей напрям аналізу поколінних секцій буде детально описано в роботі K. Mannheim «Das Problem der Generationen» [14]).

Продовженням дослідження проблематики історичних поколінь, опосередкованої соціальною, історичною, культурною еволюцією суспільства, стала науково обґрунтована робота Wilhelm Pinder (Вільгельма Піндера) «Das Problem der Generation». Праця представляла перенесення антитези природничих наук і духовних учень у дослідження поколінь як об'єднання амбівалентних, необхідних і взаємодоповнюючих елементів. Спроби конструювання психологічної (особистісних характеристик) і біологічно-історичної (за датою народження) основ були реалізовані в провідних ідеях – *Zeiten und Generationen* – зіставлення історичного часу життя та характеристик людей покоління й поколінної неодночасності одночасного – *Die «Ungleichzeitigkeit» des Gleichzeitigen* [15, с. 1–32]. W. Pinder об'єднав у покоління не лише однолітків, а й сучасників, що стало фундаментальним фактором його аналізу та дало змогу вийти за межі угруповання обмежень психологічно близьких за родом діяльності осіб, міжособистісного ідейного співіснування та обов'язковості генеалогічного базису. У визначенні поколінної сутності дослідник пов'язав результативність діяльності (представників виокремлених поколінь, які вплинули на культуру свого часу та часу майбутнього) насамперед із проявами духовності, а вже потім – з настроями та переконаннями, що панували в означений історичний період. Взаємовпливовість простору соціально-історичного й культурного в одночасності та багатоплановості, на думку W. Pinder, зумовлювала поліфонічність поколінних проявів як іманентних процесів. У них неодночасність поколінного одночасного (за умовної хаотичності розвитку) і формотворення укладалось у гнучкі соціальні страти, об'єднані культурними тенденціями, національними, етнічними формами, мовними особливостями, територіальним розташуванням. За таких умов сталими опорами поколінних груп ставали суспільно прийняті *правила й норми світу мистецтва*.

Окреслені фактори W. Pinder використав для антропологізації поколінь, по-перше, через розуміння психологічних особливостей людей конкретної епохи. У трактуванні сутності поколінь вирішальним історик мистецтва визначав не описові джерела документалістів, а результати культурно-мистецької діяльності, які давали можливість осягнути сутність, ставали віддзеркаленням життя, відлунням поколінного часу.

По-друге, W. Pinder вважав за доцільне визначати *ритм поколінних типових характеристик*, які змінюють нав'язану пращурами форму життєдіяльності на нову форму самовираження нащадків, зокрема, через силу неперервних факторів («*körperbau und charakter*» – «фізичного тіла і характеру»), які переміщують спіраль історії складним рухом багатомірних образів ритмічного

світу («vorgestern und heute, gestern und morgen, heute und übermorgen» – «позавчора і сьогодні, вчора і завтра, сьогодні і післязавтра») [15, с. 144] та окреслюють послідовність змін поколінь (як *ритм*, що розкриває форму досвіду, глибини життєвих смислів).

Для W. Pinder еволюційний прогрес як історична концепція спрощував трактування поколінних ритмів, проте був неприпустимим у науковому пізнанні, адже часова траєкторія поколінь у всі епохи мала, на його думку, залежність від культурних коливань, історичних витків, напрацювань минулого та можливостей їх використання в майбутньому. Тому аналіз *історії мистецтв* він використовував як *додатковий інструмент* для виокремлення незаперечних фактів і реалій інтерпретації поколінної життєдіяльності, а *історичні показники* визначав лише як частину й наслідок, обов'язкові аспекти поколінного.

Такий комплексний підхід до узагальнення історичних, мистецьких, біологічних ритмів створив вектори поколінного аналізу. По-перше, через *комбінування суми спостережень, які утворюють цільний образ поколінь*. Це ставало можливим за таких умов: 1) визначення характеру покоління як художньо-історичного явища, що в історичному континуумі не може бути зворотнім; 2) виокремлення групи факторів і їх інтерпретації (*безперервних факторів* культурного простору, нації, племені, сім'ї, типу, індивідуальності; *тимчасових факторів*, які є пріоритетними в процесах росту (впливи, відносини)); 3) здійснення аналізу ентелехій, що в співпраці визначають арт-історичне життя поколінь (ентелехій мистецтв, лінгвістики, поколінних біологічних і фізіологічних параметрів, особистості, народів).

По-друге, *здійснення аналізу арт-історичного «часу» поколінь* через такі шляхи: 1) виокремлення *характеристик континууму культурно-історичного процесу*, не одномірного, а багатомірного (зокрема, розмежування та об'єднання поліфонії часових періодів одночасного співіснування, зустрічей, знайомств – «Datierungen» поколінних культур, соціальних епох, стилів життя, які виникають з ентелехій націй, етносів і знаходять відгук у мистецтві); 2) артикуляцію *одночасності існування поколінних культур, яка є латентною неодноразовістю*. Зауважимо, що на початку ХХ століття зв'язки між сучасниками досліджувались переважно в метафізичному аспекті, однак W. Pinder не розводив «часові межі» поколінь унаслідок їх умовності, багатошарової реальності життя людей і життя, що відображене в полотнах художників, творах музикантів, конструктах архітекторів певної епохи тощо; 3) *синтез міжпоколінної реальності* в результаті подолання поколінних рамок співіснуючих поколінь у реальному житті та в культурно-мистецькій реальності; 4) *аналіз впливовості* та її розподілу у *відносинах між поколін-*

нями (визначення мінливості соціальних вікових пріоритетів у відносинах, оформлених відповідно до історичної ситуації еволюційно-культурним або законодавчим шляхом [15, с. 151]). Зауважимо, що в цьому положенні W. Pinder наблизився до концепції міжпоколінних фігурацій, запропонованої пізніше M. Mead: міжпоколінні впливи залежать від ступеня розвитку суспільства, науково-технічного прогресу тощо.

По-третє, W. Pinder вважав обов'язковим *визначення історичної обумовленості варіаційності поколінних стилів*, а саме таких:

– *«подовженого стилю життя покоління»*, у якому можуть функціонувати не одне, а декілька поколінь. Проблемою подовженого стилю W. Pinder бачив питання життя й смерті людей похилого віку. Адже саме на завершенні життєвого шляху люди стикаються з необхідністю утримання «сталого» стилю та усвідомлення наступу «оновленого», який привносить покоління молоді. Це не просто зіткнення між «старим» і «новим» («Alt und Neu»), це зіткнення між «старим і молодим» («Alt und Jung») [15, с. 151];

– *стилю «часу»*, який опосередковує тривалість поколінного домінування пращурів над нащадками. Однак варто зазначити, що W. Pinder не окреслював стабільні часові поколінні межі, він вважав, що часовий функціонал покоління може збільшуватись/зменшуватись під впливом безлічі факторів;

– *стилів, які формуються та існують одночасно* в єдиному культурно-історичному просторі. Увага в цьому аспекті аналізу була приділена проблемі емансипації поколінь, поколінного дистанціювання й розщеплення;

– *стилів ентелехій поколінь*. Як вважав W. Pinder, усе нове поступово, через перехідні етапи, формується на сталях ентелехій пращурів;

– *стилів, що виникають із накладення й об'єднання різних часток, які їх зумовлюють*. Такі новостворені стилі, що об'єднали в собі набуття минулого, на думку історика, залишаються з нащадками, продовжують змінюватись у контексті історичної ситуації.

По-четверте, з розрахунку того, що закон ритмів поколінного домінування є розподілом часової послідовності панівного світогляду, на думку W. Pinder, ставало необхідним *опрацювання законів поколінних ритмів*. Він вважав, що закони діють у вигляді культурно-історичних позицій, їх взаємозаміщення, проте між чистими відрізками періодів характерного поколінного світу є перехідні періоди нашарування міжпоколінних стилів, адже одні з'являються для витіснення інших («Sie wirken als Pole, die tatsächlich niemals selbst in reiner Form erscheinen können» – «Вони діють як полюси, які насправді ніколи не можуть з'явитись у чистому вигляді» [15, с. 156]), і можливості їх реалізації

перебувають у протилежних площинах буття. Це розведення культурних стилів життя, суб'єктивних поглядів, об'єктивної поколінної біології W. Pinder виокремлював у біографіях представників покоління культури, визначав елементами загального поколінного ритму епох і мистецьких поколіннь, диференціював історії творчості митців та «ілюзії послідовності» культурних стилів. Така життєва fuga представляла диференціацію неодноразовості одночасних епох поколіннь, їх історичного природного континууму, ставала відповіддю на питання походження поколінних стилів, їх взаємозамін, змістового наповнення, протилежності та злиття.

Одночасно з W. Pinder у 30-х роках ХХ століття до поколінного дискурсу приєднався Richard Alewyn (Річард Алевін). За аналізом проблем поколіннь в історичному континуумі літературознавець наголосив на тому, що економічний розвиток, нівелювання соціального розшарування суспільства на рівнях внутрішніх і міжнародних відносин позначається на ментальності сучасників епохальних змін – люди з різних ареалів набувають універсальних рис і схожості не лише в поведінковому, а й у соціокультурному плані, традиції майстрів збагачуються оновленими технологіями мобільного всесвіту, етнічна різниця жанрів творчості та культур поступово зникає. Однак із руйнуванням структурних соціокультурних нормативних меж, які утримували та спрямовували життєві рухи, феномен покоління поступово набуває величезної сили («Mit dem Aussterben dieser Sonderstrukturen, die die Generationswirkung durchkreuzten, gewinnt nun das Generationsphänomen ungeheuer an Macht») [16, с. 520]. Як протилежно спрямований універсалізації (вирівнювання регіональних, національних, соціальних відмінностей) в умовах історичних потрясінь набував прояву процес поколінної диференціації, артикульований історичними подіями, що травмують, революційними, які знищують стандарти й стабільність, перетворюють ідеали та цінності, трансформують світосприймання, проте об'єднують та оформлюють «образ» не схожого на інших покоління, яке буде нести свій досвід становлення та змінювати матрицю життя в оновленому (після Першої світової війни) світі.

У пошуках підтвердження існування ритму історичних поколіннь і закономірностей пульсу історичного розвитку Engelbert Dregur (Енгельберт Дрерап) поринув у проблематику поколіннь грецької та греко-римської культури [17, с. 160]. За аналізом історичних записів Геродота, Гекатея Мілетського, Ефоруса вчений здійснив спробу систематизації формування та стану матерії поколіннь через відмінності (біологічні й етнічні) різновікового населення, а також через довжину покоління (приблизно 30 років з урахуванням можливих часових коливань), яку визначав як стабільну, і характеристику століть, у яких проходить життя трьох поколіннь. У поясненні поколінної

сутності E. Dregur звільнився від генеалогічних рамок O. Lorenz, що відокремлює його від позитивістів, та акцентував увагу на впливовості поколінної одночасності – сучасності й со-етнічності, які саме, на думку філософа, визначали параметри характеристик поколіннь. Таким чином, незважаючи на те, що історичні праці про культурні покоління R. Alewyn, E. Dregur не були оформлені в самостійні теорії, вони об'єднали науковий ланцюг пошуків L. v. Ranke, O. Lorenz, F. Mentré, W. Dilthey з концепціями W. Pinder, J. Petersen E. Wechsler, K. Mannheim та інших авторів.

Водночас романіст, літературознавець Eduard Wechsler (Едуард Вешслер) для визначення ролі поколіннь у змінах соціокультурної змістовності нації, ролі духовного досвіду в збереженні й захисті національних традицій, художньої волі та смаку в поступових змінах внутрішньої структури освіченості молоді почав вибудовувати власну концепцію поколіннь [18; 19; 20; 21]. Однак для розрахунку історії літератури, інтелектуальної історії за цією концепцією не вистачало емпірично підтвердженого розуміння об'єктивного поняття «покоління» як першопричини боротьби між минулим і майбутнім, пояснення історичного повторення неминучих зіткнень. Для відповіді на базові питання E. Wechsler поступово (робота тривала протягом близько 30 років) збирав необхідні елементи в конструюванні концепції поколінності та фокусував увагу на особливостях формування інтелектуальної історії країни в результаті світотворення історії молодіжних спільнот – поколіннь нащадків. Він відштовхнувся від напрацювань W. Dilthey і J. Petersen та визначив покоління не просто як групу осіб, які об'єднуються часовою зоною біологічного народження, а насамперед як *спільноту народжених одночасово історичним життям* [10, с. 207–265]. Досить неконкретне формулювання поняття «покоління» стає зрозумілим через трактування E. Wechsler соціального значення молоді:

1) «Jugend immer recht habe» («молодь завжди права») [23, с. 82];

2) кожна дитина, підліток, юнак є найціннішим природним (державним) ресурсом, адже в кожному окремо та загально поколінно поступово пробуджується й зростає «національний дух» [23, с. 82];

3) обдарована молодь як інтелектуальний потенціал держави потребує особливої уваги й гідної турботи («Diese Jugend soll jedem heilig sein» – «Ця молодь повинна бути священною для всіх») [23; 24, с. 48];

4) умови життя в контексті епохи впливають на формування нахилів і переконань «Jugendgemeinschaft» («молодіжної спільноти»), а також форм мислення молоді, що стає далі характерною міжпоколінною відміною та провокує реальне/нереальне зіткнення різного досвіду, різних світів мислення молоді та людей похилого віку;

5) дух молоді й форма мислення не конструюються випадково, а утворюються лише свідомими зовнішніми впливами;

6) від вмотивованості «Jugendgemeinschaft» («молодіжної спільноти») до виконання життєвої місії на благо держави залежить майбутнє життя;

7) цінності передаються молоді від старших поколінь, адже є вічними, що й пояснює циклічність історичного руху [23].

Тому для Е. Wechsler покоління нащадків як «Jugendgemeinschaft» («молодіжна спільнота») було не просто сучасниками, а соціальною групою, особисте становлення членів якої відбувалось одночасно в контексті історичного життя держави. *Молоде покоління – молодіжна спільнота* – представляє суму особистісних, народних, світових онтологій, об'єднану зовнішнім імперативом (історичні умови й певна зона дат народження) і внутрішнім попитом (загальні враження, переживання, подвиги часів дитинства та юнацтва, схожість життєвих норм і правил, духовні стосунки, подібний репертуар проблем, у які вони занурені до наступного етапу розвитку). Покоління, на думку Е. Wechsler, мали послідовні етапи формування (*молодості, часу першої зрілості та часу появи в Історії*), проте на всіх етапах його об'єднували постійне спілкування, взаємопідтримка та взаємоприйняття, взаємний супротив зовнішнім, вибудованим історично нормативам. Критеріями початку поколінь для Е. Wechsler ставали не дати народження, а часи появи покоління в історії, часи здатності починати протистояння «молодіжного духу», «духу віку», як часи завершення історичної місії попереднього покоління та виникнення еволюційної необхідності оновлення суспільних правил існування, як час фізичного виснаження попереднього покоління та входження в «духовну силу» нового. Із цих позицій Е. Wechsler зробив революційний для свого часу висновок: покоління не мають суворо регламентованого часу функціонування. Це означає, що покоління інтервали нерегулярні та не можуть бути стандартизовані, адже сила прояву імперативного характеру спільноти на всіх рівнях прояву (молодості, зрілості, історичності) залежить від безлічі факторів, які й опосередковують початок, прояв чи завершення покоління [10, с. 207–265]. Тому таким важливим учений вважав поколінний період «Jugendgemeinschaft» («молодіжної спільноти»), коли є потреба в допомозі покоління Батьків в оформленні «поколінної сили», «поколінного духу», у розкритті поколінного потенціалу; коли необхідна підтримка вчасно на всіх рівнях соціальної взаємодії. Інакше сили «молодіжної спільноти» не набувають розкриття, а це впливає на перспективу розвитку країни, нації. З позицій майбутньої неминучої (історично й біологічно природної) поколінної взаємозаміни зовсім інше зміс-

тове навантаження в трактуванні Е. Wechsler отримало поняття поколінного протистояння. Це вже була не боротьба за панування та знищення «минулого», а привнесення сильного молодого оновлення «майбутнього», і шлях омолодження (еволюційний чи революційний) став уже не таким важливим, адже покоління весна завжди ставала оновленням життя.

Висновки. Згідно з аналізом концептуальних положень науковців культурно-історичного підходу основними конструктами теорії поколінності початку ХХ століття було визначено те, що *покоління* як соціально-психологічний феномен об'єднує однолітків і сучасників, народжених у єдиний часовий період, які мають схожі особистісні характеристики історичної неодноразовості одночасного (Julius Petersen); схожі соціальні позиції, беруть участь (безпосередню й опосередковану) у єдиних соціокультурних подіях, відповідають вимогам епохи, реалізують природні можливості відповідно до реальних умов життєдіяльності (Friedrich Kummer); є групою осіб, народжених одночасно історичним життям держави, та першопричиною боротьби між минулим і майбутнім (Eduard Wechsler).

Визначено, що соціальна група є «поколінням», якщо її члени близькі за роками народження, мають відносну однорідність освіти, входять у міжособистісні відносини, володіють єдиною (схожою за лінгвістичними основами) мовою, формують унікальне «мовлення покоління» як спосіб і засіб самовираження, презентують розрив із попереднім поколінням у поглядах, засобах творіння в актуальних історичних умовах (Julius Petersen).

Покоління соціальна група підпадає під вплив психологічних, національно-етнічних та історичних факторів, *репрезентує* національну сутність, яка протягом життя залишається незмінною (Friedrich Kummer). Покоління *залежить* від минулого життя країни та розвитку історичних подій, *об'єднується* долями безлічі громадян – сучасників, умовами існування й ментальними особливостями, традиціями та культурою, часом і територіальним ареалом («Покоління 98»); диференціюється за етнічними, територіальними, національними, соціальними та іншими показниками; *сталими опорами* поколінних груп є суспільно прийняті правила й норми світу мистецтва, які можуть бути використані для антропологізації поколінь. *Елементами-орієнтирами покоління* слугують переплетення природного (спадкового), освітнього (духовного) і зовнішнього (історичного) середовища (Julius Petersen). Відповідно, елементами в конструюванні концепції покоління стає вплив світотворення історії молодіжних спільнот на особливості формування інтелектуальної історії країни (Eduard Wechsler).

Таким чином, аналіз напрацювань науковців культурно-історичного підходу початку ХХ століття як етап пізнання феномена покоління створює підстави для подальшої побудови психологічної теорії соціокультурної взаємодії поколінь.

Література:

1. Kummer F. Deutsche Literaturgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts dargestellt nach Generationen. Dresden, Reißner, E.-A. XVI, goldgepr. Hln.-Bd. der Zeit, 1909. 720 s.
2. Куммер Ф. О смене литературных поколений и литературных кумиров. Современные проблемы. М., 1910. 25 с.
3. Kummer F. Deutsche Literaturgeschichte des neunzehnten Jahrhunderts. Nachdruck des Originals von 1909. Europ. Geschichtsverlag, 2012. 736 s.
4. Entralgo P. Lain La Generación del 98 y el problema de España. ARBOR. 2003. LX. Vol. 174. № 687-688. URL: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2003.i687-688.652> (дата звернення: 05.11.2017).
5. Luis S. Panorama de la generación del 98. GRANJEL. Madrid: Guadarrama, 1959. 535 p.
6. Azorín La generación del 98 Angel Biblioteca Anaya. Madrid: Salamanca, 1961. 93 p.
7. Azorín "La generación del 1898". Clásicos y modernos. Madrid: Caro Raggio, 1919. Vol. 12 of Obras completas. P. 233–255.
8. Salinas P. El concepto de "generación literaria" aplicado a la del 98 Literatura. Española. Siglo XX. México City: Séneca, 1941. P. 26–58.
9. Степанова Л.Н. Культура Испании: единство или раскол (к столетию «Поколения 98 года»). URL: <http://bezogr.ru/ot-sostavitelej.html?page=32> (дата звернення: 05.11.2017).
10. Entralgo P. Lain Las generaciones en la historia. Instituto de estudios politicos. Madrid, 1945. MCMXLV. P. 240–250.
11. Petersen J. Die Wesensbestimmung der deutschen Romantik. Eine Einführung in die moderne Literaturwissenschaft Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973. 203 s.
12. Petersen J. Die literarischen Generationen, en Philosophie der Literaturwissenschaft, de Ermatinger. 1930. Tracl, esp. México, 1946. P. 137–193.
13. Petersen J. Die Wissenschaft von der Dichtung. Bln. 1939. 516 s. URL: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/petersen_poetik_1944?p=10 (дата звернення: 03.11.2017).
14. Mannheim K. El problema de las generaciones. Monografico sobre. URL: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf (дата звернення: 15.11.2017).
15. Pinder W. Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas. Leipzig: Seemann, 1928. 159 s.
16. Alewyn R. Das Problem der Generation in der Geschichte. Zeitschrift für Deutsche Bildung. 1929. Jg. 5. S. 519–527.
17. Drerup E. Generations: Das Generations problem in der griechischen und griechisch-römischen Kultur. (Stud. z. Gesch. u. Kultur d. Altertums. XVIII. 1.). 8vo. Paderborn: Schöningh, 1933. 160 p.
18. Wechssler E. Der Neuphilologe und die jüngste Literatur Die Neueren Sprachen. Bd. 28/1921. H. 9/10. 393 s.
19. Wechssler E. Die Generation als Jugendreihe und ihr Kampf um die denkform Quelle & Meyer. 1930. 256 s.
20. Wechssler E. Die Generation als Jugendgemeinschaft Geist und Gesellschaft. Kurt Breysig zu seinem sechzigsten Geburtstage. I. Bd. Geschichtsphilosophie und Soziologie. Berlin 1927. 93 s.
21. Wechssler E. Jugendreihen des deutschen Menschen 1733–1933. Leipzig: Meiner, 1934. 135 s.
22. Entralgo P. Lain Las generacione s en la histori. Instituto de Estudios Políticos. Madrid. MCMXLV. P. 207–265.
23. Dalstein-Paff S. Eduard Wechssler (1869–1949). Romanist: im Dienste der Deutschen Nation Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.). Université Paul Verlaine Metz, Universität Kassel, 2006. 409 s.
24. Wechssler E. Psychologie der Jugendreihe, Den Teilnehmern der 22. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes vom 10. bis 14. Juni 1930 in Breslau dargeboten. Leipzig, 1930, 48 s.

Довгань Н. А. Конструирование теории поколений в начале XX века: культурно-исторический подход

Проанализированы концептуальные положения ученых культурно-исторического подхода относительно основных конструктов теории поколений начала XX века. Определены основные позиции интерпретации понятия поколения такими авторами, как Friedrich Kummer, Julius Petersen, Julius Petersen, Eduard Wechssler и другие. Представлены показатели, по которым социальная группа может быть определена как поколение. Выделены факторы, влияющие на поколения, и социальные критерии существования поколения в социально-психологическом пространстве. Представлены психологические основы, элементы – ориентиры поколенных групп.

Ключевые слова: поколение, культурно-исторический подход, теории поколений, социальная группа, социальные критерии.

Dovhan N. O. Development of the theory of generations at the beginning of the 20th century: the cultural-historical approach

The article analyzes the conceptual positions of the scientists worked within the cultural-historical approach and reveals the basic ideas of the theory of generations typical for the beginning of the 20th century. The main interpretations of a generation made by Friedrich Kummer, Julius Petersen, Julius Petersen Eduard Wechssler and others are presented. The indicators by which a social group can be defined as a generation are described. The factors influencing generations and the social criteria of generation existence in a certain socio-psychological space are determined. Psychological bases, elements-guidelines for generational groups are presented.

Key words: generation, cultural-historical approach, theory of generations, social group, social criteria.

В. В. Кириченкокандидат психологічних наук,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

СУСПІЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ТА ПРОТИСТОЯННЯ В МЕЖАХ СПІЛЬНОЇ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

У статті представлені результати емпіричного дослідження світоглядної інтеграції українців у межах суспільного історичного контексту (історичної пам'яті). У роботі проводиться аналіз досліджень, виконаних у межах суспільних наук, та висувуються концептуальні узагальнення причин виникнення міжнаціональної ворожнечі та протистояння між українцями та поляками. Ми притримуємося думки, що основна причина виникнення негативного сприйняття поляків/українців у межах суспільної свідомості криється за історичною політикою української держави радянського періоду існування й років незалежності. Історична пам'ять українського народу представляла світоглядні уявлення про поляків як історичних ворогів нашої держави. Представлені результати емпіричного дослідження свідчать про те, що під впливом подій, які сталися у 2014-2015 роках на Майдані Незалежності, відбувається поступове входження українців у світоглядний контекст Європейського співтовариства та міжетнічна інтеграції між українцями та поляками навколо спільно історично пам'яті.

Ключові слова: історична пам'ять, історична травма, міжетнічна інтеграція, соціальна перцепція, етнос.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.

Українське суспільство переживає один із переломних періодів на шляху свого розвитку як держави, який орієнтований на цінності західної цивілізації. Як і більшість суспільно-політичних рухів, які були ініційовані та підтримані громадськістю, євроінтеграція повинна мати досить суттєвий прецедент. Ми, як пересічні громадяни, маємо розуміти, чому саме європейські цінності є основою нашої етнонаціональної ідентичності й чому ми маємо більше спільного з поляками, болгарами, угорцями, словаками, ніж із росіянами, татарами, туркменами, казахами. Переформатовуючи історичний контекст, українське суспільство аргументує цивілізованому світу, чому воно історично заслуговує на повноправне членство в Європейському союзі (далі – ЄС). Історичні факти ніби залишаються незмінними, проте втрачають певну частину ідеологічного нашарування, яке формувало політкоректну картину світу пересічних громадян у радянський період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій проблеми. Історична пам'ять в Україні є предметом державної політики. Через історію ми намагаємося узаконити сам факт існування нашої державності, віднайти правомірні історичні прецеденти для початку «розлучення» з пострадянським Союзом Незалежних Держав та вибудовування політики інтеграції в цивілізаційний простір Європи [4]. Із 2014 року українське суспільство починає шукати ту історію, яка об'єднає наше суспільство з європейською спільнотою, найближчими для

нас виявилися ті країни, які мають реальне фактичне підґрунтя для цього: спільні історичні події, травми, соціальні рухи. Україні сьогодні необхідний позитивний досвід еволюційної доцільності переходу від посткомуністичної моделі суспільних відносин до європейської (демократичної). Польща свого часу (наприкінці 1980-х початку 1990-х років) пройшла доволі тернистий шлях суспільно-економічних трансформацій, які забезпечили їй повноправне членство в ЄС. Україна сьогодні намагається «історично поріднитися» зі своїми найближчими європейськими сусідами (що свого часу зробила Польща, шукаючи спільні культурно-історичні точки дотику з Німеччиною) (О.М. Захороненко) [10]. Досить не простим завданням для українського суспільства є зміна світоглядного ставлення до країн-членів ЄС. За роки радянського розвитку в більшості з нас сформувалося різко негативне ставлення до німців, поляків, литовців. Пропаганда використовувала методи, які консолідували радянське суспільство проти спільного ворога. Як зазначає Л.А. Найдьонова, травми минулого можна використовувати з метою маніпуляції громадською думкою в майбутньому [12]. Наприклад, історичний контекст радянського минулого призвів до майже ворожого налаштування українців проти Німеччини – «фашистів», «окупантів», «нацистів» тощо. Це вплинуло на систему міжособистісних стосунків пересічних українців та німців – однозначно ворожої та упередженої, що не давало нам можливості ефективно співпрацювати в економічній, соціальній та освітній сферах. Із початку XXI століття ми поступово

намагаємося знайти спільні інтереси з Польщею. Поступово, з початку 1990-х. років ми вибудовуємо стратегію співпраці в різних соціально-економічних сферах [11]. Українці та поляки починають процеси спільного історичного об'єднання: пошуку спільних історичних пам'яток, особливо тих, у яких ми «виступали на одному боці» [13]. Це призвело до активного історичного дослідження польсько-українських відносин, особливо в межах пошуку спільної історичної пам'яті [7; 12; 13].

Мета статті – визначити історичні події, у межах яких відбувається світоглядна інтеграція українців та інших етнонаціональних груп. Визначити, які з актуалізованих у масовій психіці українців події є ресурсами для побудови міжнаціонального діалогу. Здійснити соціально-психологічний аналіз історичної пам'яті українців у структурі картину світу.

Виклад основного матеріалу. Суспільна історія є одним із джерел громадської думки та групового світогляду, що дає можливість дослідити історичний контекст її формування. Якщо факти минулого умовно дисонують із фактами теперішнього, то держава (або група зацікавлених осіб) охоче починає переписувати історію, змінюючи як факти, так і їхню інтерпретацію. Не один державний переворот чи зміна вектору розвитку суспільства починався зі знищення інформації, книг, творів мистецтва, історичних пам'яток (свідками чого ми стали під час анексії Криму). Як відомо, історію пишуть переможці, а інколи не просто пишуть, а й переписують. У середньовіччі часто траплялися випадки переписування літописів та геральдичного дерева з метою узаконення влади феодала, який захопив владу на певній території. Літописи переписували настільки часто, що вони могли містити багато фактів, які просто не мали місця в історії. У контексті розгляду тематики суспільно-історичного протистояння, цікавою є середньовічна писемна пам'ятка Росії «Лицевої свод» (рос.) Івана Грозного, у якому опоненти царя та їхня діяльність висвітлені досить негативно. Історичною фальсифікацією фахівці визнають так званий «боярський бунт» 1533 року, після якого відбувся праведний суд над «винуватцями» (непокірними боярами, інакомислячими, відступниками та тими, хто чинив будь-який спротив). Виявляється, що в пошуку прецеденту для розправи над своїми опонентами, царю довелося його вигадати та матеріально задокументувати [4].

Деякі трюїстичні істини, які формують нашу етноідентичність, сформовані на основі суспільної практики попередніх поколінь, до яких ми особисто не маємо жодного відношення крім того, що маємо приймати їх та використовувати в повсякденному житті. Наприклад, актуальними для нас є когнітивні патерни типу: «ми – козацького роду», «Україна – це Європа», «росіяни – вороги української державності» (донедавна, пересічні українці оперувалися

моделями типу: «Україна та Росія – братні народи», «ми – народ переможець», «козаки боролися проти ляхів»). Моделі сприймання ретранслюються на інші об'єкти соціально-психологічної реальності, які зумовлюють певну контекстуальну атрибуцію усього, що стосується площини «ми» та «вони». На рівні побутового досвіду ми помітили, що стосунки з донедавна дружніми для нас товаришами, рідною, колегами з Російської Федерації, Білорусі та інших країн ще існуючої Співдружності Незалежних Держав почали погіршуватися. Зміна геополітичної орієнтації нашої країни призвела до зміни в системі міждержавних стосунків. Для наших східних сусідів ми опинилися в матричній площині «білих» тоді, коли вони остаточно зайняли позицію «чорних». І навпаки, кардинальна зміна нашої суспільно-політичної орієнтації призвела до формування проукраїнських транскультурних моделей сприймання нашої держави і її пересічних громадян в Європі та найближчих західних сусідів. На рівні побутового світогляду для середньостатистичного європейця пересічні українці стають частиною їхньої історії, де Данило Галицький – це перший український король України, козаки воювали не лише з Річчю Посполитою, але й із Російською імперією, яка знищила й козацтво, і польську державність та протистояла наступу мусульманства (війни з Кримським Ханством та Османською імперією). Україна й Польща мають спільну історію протистояння, яка є важливою для нашої Євроінтеграції. Історичні факти інколи виступають у ролі «пазлів», із яких можна скласти різні картини світу, додаючи до сюжету політкоректну інтерпретацію, специфічний контекст.

Явища ідеологічної та світоглядної інтеграції українців і поляків ми зафіксували в процесі дослідження, яке було проведене в 2016 році на території Житомирської області. Завданням дослідження було визначити, які історичні події є суб'єктивно важливими для українців і тих етнонаціональних груп, які проживають на території Житомирської області. Етнічний склад регіону складається з українців (82,9%), росіян (10,3%), поляків (4,9%), євреїв (0,5%), білорусів (0,1%), німців (0,1%), вірменів (0,1%), чехів (0,1%), молдаван (0,1%), азербайджанців (0,006%). Досліджувані мали в межах оціночної решітки «події - національності», визначити ступінь близькості цих подій окремим етнонаціональним групам (метод тріад Дж. Келлі). Дослідження проводилося з використанням електронної платформи Qualtrix (qualtrics.com). У дослідженні взяли участь особи юнацького віку української національності (позиціонують себе українцями) кількістю 87 осіб, які проживають на території Житомирської, Волинської та Рівненської області.

До найчастіше вживаних подій, які, на думку досліджуваних, вплинули на українську націю та є для неї важливими, увійшли такі: 1) знищення Царською Росією запорізького козацтва;

2) Антитерористична операція. Війна з Росією; 3) вступ до ЄС 4) Голодомор (1932-1933); 5) Друга світова війна 6) розпад СРСР; 7) Перша світова війна; 8) повстання під проводом Богдана Хмельницького; 9) Помаранчева революція; 10) прийняття безвізового режиму; 11) прийняття конституції України; 12) проголошення незалежності України (1991); 13) Революція Гідності 14) скасування кріпосного права; 15) Хрещення Русі. Найбільш вживаними були такі події: Революція Гідності, проголошення незалежності України, Голодомор; найменш часто вживані такі: повстання під проводом Богдана Хмельницького, Перша світова Війна та прийняття безвізового режиму. Більшість подій стосуються періоду незалежності України (8 із 15), інші стосуються переломних періодів в історії України. Ми можемо зазначити, що участь у подіях 1941-1945 року у свідомості досліджуваних позначаються не як «Велика Вітчизняна війна», а як Друга світова, що свідчить про зміну геополітичної орієнтації українців: від проросійського (радянського) бачення історії до західноєвропейського (визнання загарбницької війни СРСР проти Польщі, союз із нацистською Німеччиною, події в Катині). Досліджувані також стверджують про важливість (негативність) подій 1932-1933 року та знищення Російською Імперією Запорізької Січі.

На наступному етапі роботи досліджувані мали оцінити себе як українців та інші національності в межах кожної з подій за принципом «друг – ворог» (наприклад, українці та білоруси були на одному боці, а вірмени в цій ситуації виступали ворогами). Отриману оціночну решітку ми піддали факторному аналізу. Оцінка відбувалася в межах шкали від 1 (друг, соратник) до 10 (ворог, недруг)

з можливістю оціночної диференціації (вираження меншої чи більшої ворожості чи товариськості). У результаті факторизації оціночної решітки, яку ми отримали в результаті усереднення оцінок досліджуваних, ми визначили факторну модель історичних подій, які репрезентовані в картині світу досліджуваних та відображають світоглядну інтеграцію українців з іншими етнонаціональними групами, які проживають на території Житомирської області. У свідомості українців більшість подій, які є спільними для українсько-польської історії відображають спільне прагнення двох народів до незалежності; водночас відображають трагічні моменти спільної історії українців та поляків. Водночас у подіях, які нас об'єднують із Польщею, росіяни як етнонаціональна група виступають як ворогами або тими, хто протистояв їм певним способом. Лише події, у яких більшість національностей мали доброзичливе ставлення до українців, на думку досліджуваних, є Хрещення Русі та прийняття Конституції України. Оцінка факторних ваг, виокремлених факторів, свідчить про те, що поляки займають позицію «друзів» у межах окремого кола подій, в інших вони оцінюються як «супротивники» (табл. 1).

Поляки оцінюються українцями як союзники в межах подій: «знищення Царською Росією запорізького козацтва», «Антитерористична операція. Війна з Росією», «Вступ до ЄС», «Голодомор (1932-1933)» поляки приймаються як союзники та соратники, водночас росіяни є умовними (або фактичними) ворогами. Проте в межах подій «Друга світова війна», «розпад СРСР», «Перша світова війна», «повстання під проводом Богдана Хмельницького» росіяни сприймаються як товариші, а поляки – як кривдники.

Таблиця 1

Факторні ваги оціночної решітки репрезентації у картині світу українців історичних подій та участі у них етнонаціональних груп, які проживають на території Житомирської області

Події	Factor 1	Factor 2
Знищення Царською Росією запорізького козацтва	-0,952552	-0,044848
АТО. Війна за Росією	-0,950534	-0,004262
Вступ до ЄС	-0,989231	0,101663
Голодомор (1933-34)	-0,867211	-0,123834
Друга Світова Війна	0,355632	-0,726941
Розпад СРСР	0,089103	-0,820632
Перша світова війна	0,043437	-0,880529
Повстання Богдана Хмельницького	0,156145	-0,895291
Помаранчева революція	-0,929564	0,025037
Прийняття безвізового режиму	-0,953073	0,084239
Прийняття конституції України	-0,700680	-0,546592
Проголошення незалежності України (1991)	-0,877482	-0,156624
Революція гідності	-0,936413	0,204276
Скасування кріпосного права	-0,876460	-0,265207
Хрещення Русі	0,019851	-0,096951
Expl.Var	8,380993	3,258937
Prp.Totl	0,558733	0,217262

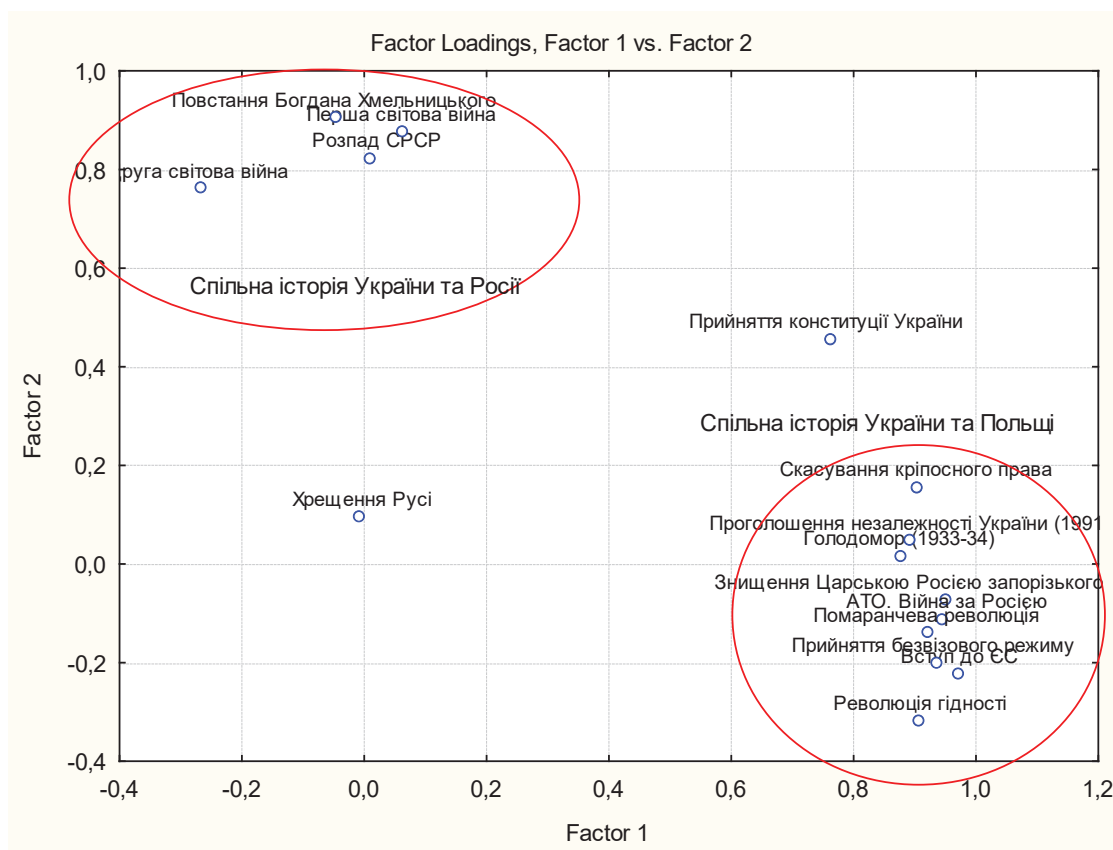


Рис. 1. Факторна модель репрезентації в картині світу історичної пам'яті досліджуваних

На рівні державної політики суспільство починає редагувати історичний контекст геополітичної спрямованості України: змінюючи державні свята та традиції (наприклад, святкування Дня захисника України – 14 жовтня, або День пам'яті й примирення – 8 травня, День пам'яті жертв голодоморів – четверта субота листопада), спільно відзначаючи історичні події з Польщею, Литвою, Німеччиною (ушанування жертв політичних репресій, інсталяція пам'ятників, реконструкція історичних споруд, проведення спільних наукових заходів) та відмовляючись від спільних публічних заходів із Російською Федерацією та країнами Митного союзу. У своїй більшості вони репрезентують специфічну модель світу, у якій, наприклад, українці й поляки мають більше спільного, ніж відмінного в історичній, мовній, економічній, соціальній площині. Загалом із 2014 року відбувається формування єдиного світоглядного уявлення про те, що Україна має спільну геополітичну спрямованість із більшістю країн Євросоюзу, знаходиться в межах одного з біполярних полюсів «Ми», яке протистоїть деякому «Вони». Роль «ворога» (опозиції) теж вимальовується з історичного контексту спільної історії; для України, Польщі, Німеччини, країн Балтії ним залишається Російська імперія та її правонаступниці – СРСР та Російська Федерація. Наприклад, спільна історія України та Польщі і Другій світовій війні починається з

17 вересня 1939 року, коли СРСР напав разом із нацистською Німеччиною на Польщу. Донедавна державною таємницею було те, що нацистська Німеччина тісно співпрацювала з СРСР у військовій галузі, зокрема генерал Вільгельм Кейтель, який очолив польську кампанію 1939 року, викладав у військовій академії СРСР. У цій війні як українці, так і поляки залишаються народом-переможцем та жертвами радянської влади, яка намагалася знищити їхню державність. Лише після 2000-х років було відновлено на рівні державних переговорів Росії та Польщі справу «Катині» - безпрецедентного розстрілу польських військовополонених у лісі біля села Катинь Смоленської області (Білорусія). У радянський період існування Польщі та Росії цей історичний факт не входив до загальнодержавного історичного контексту та не популяризувався радянською владою. 2012 року Польща офіційно визнала масові розстріли поляків у катинському лісі військовим злочином, що було підтримано міжнародними правовими інституціями, та вимагала від уряду Російської Федерації, як правонаступниці СРСР, офіційної реакції стосовно факту безпідставної розправи над поляками. Уряд відмовився брати на себе відповідальність у цій справі, аргументуючи це тим, що ці події відбувалися до прийняття Конвенції з прав людини та міжнародних зобов'язань Російської Федерації за їхнім дотриманням.

Натомість українцям, які вирости на радянській та пострадянській історії, добре відома історична подія під назвою «Операція Вісла» (1947) – депортація українців (лемків, бойків, гуцулів) з їхніх етнічних районів проживання в прикордонних районах Польщі. Вона спричинила сильний рух протидії та спричинила збройне протистояння Української повстанської армії урядовим військам радянської Польщі. Ця трагічна подія неодноразово використовувалася нашими північними сусідами для дезорганізації взаємин України та Польщі. Ці події українсько-польської історії є трагічними за своїм значенням, проте стосуються різних контекстуальних історичних площин, одна з яких є частиною спільної історії України та Польщі, а інша – нашого спільного минулого в складі СРСР.

Поляки й українці стали жертвами імперських амбіцій Москви: після III поділу Польща втратила свою державність, як й Україна після Кирила Розумовського. Особливо трагічним виявився для наших народів 1933 рік та період більшовицької колективізації й розкуркулення. У спільній історії України та Польщі багато історичних травм, які проявляються через покоління в ментальному просторі пересічних громадян, зокрема травма Голодомору є тією, яка поєднує нас через покоління та згуртовує в протистоянні спільному ворогові [8]. У результаті штучно організованого голоду було знищено клас підприємців, більшість яких склали українці, етнічні поляки, німці та євреї, що проживали на території України. На сучасному етапі розвитку ми схильні до історичного наслідування проєвропейського розвитку Польщі, який виявився еволюційно доцільним та найближчим для нас (через найбільшу ментальну близькість наших народів). Після Революції Гідності 2014-2015 років український політикум та органи державної влади починають активно запроваджувати ті заходи, які у свій час допомогли Польщі стати повноцінним членом Європейського Союзу: заборону діяльності комуністичних партій та культурну декомунізація, українізацію та боротьбу з русифікацією, зміну географічних назв (зокрема в Житомирі більшість географічних назв носять ім'я видатних політичних та громадських діячів, які мають польське походження: Август Ілінський, Андрій Шептицький, князі Острозькі, Микола Сціборський та ін.). Свого часу, після подій 2014 року, п'ятий президент України Петро Порошенко спробував увійти в український політикум як керівник політичного об'єднання «Солідарність». 1988 року польський президент Лех Валенса як керівник профспілкового об'єднання «Солідарність» почав шлях виходу Польщі з комуністичного табору, ставши, таким чином, першим президентом уже демократичної Польщі.

Спільна історія боротьби дає можливість певним групам людей формувати спільноту однодумців – тих, хто однаково сприймає, оцінює, переживає факти, які траплялися в їхньому житті. Польсько-українські відносини в історичній площині були непростими та наповненими різним перипетіями, які інколи використовуються нашими опонентами для дезорганізації наших відносин. Проте існування в геополітичній площині спільного ворога, який загрожує існуванню не лише України, але й усього Європейського союзу, змусило країни, які межують із територією Російської Федерації, об'єднатися задля відстоювання інтересів, які мають спільну історичну основу [9]. Прагнення Українців інтегруватися в європейський цивілізаційний простір має не лише історико-соціальне підґрунтя. Ми маємо досить багато спільних етнонаціональних та психологічних рис (принаймні ми намагаємося сьогодні їх знайти), які дають можливість порозумітися, вступати в різні види соціальних стосунків, здійснювати міжгрупову інтеракцію та перцепцію, виробляти спільну стратегію групового протистояння доти, поки на геополітичній орбіті обертається потужна групово консолідація деякого «Вони».

Висновки. За результатами проведеного нами дослідження, ми дійшли низки висновків, які пояснюють історичний контекст формування картини світу особистості та пояснюють феноменологію міжгрупової інтеграції навколо «спільної історії».

1) У процесі концептуального означення вихідних понять, які розкривають проблеми формування картини світу пересічних громадян у межах індивідуального та групового досвіду, виокремлено три типи досвіду: «досвід-Я», «досвід-Ми» та «досвід-Вони», які інтегрують базові суспільні уявлення людей про навколишній світ. Психологічна феноменологія міжгрупової інтеграції навколо «спільної історії» (історії групового «ми») пов'язана з прагненням пересічних громадян до об'єднання задля протистояння спільному ворогові.

2) Проаналізовано функціональне значення історії для налагодження міжгрупової та внутрішньогрупової діяльності. Визначено головні причини ідеологічного впливу на історичні факти та їхньої номенклатурної корекції, відповідно до вектору суспільно-історичного розвитку.

3) Проаналізовано історичні факти, які об'єднують нас із європейськими сусідами. Ми припустили, що історичний контекст відносин України та Польщі дасть можливість нам швидше та якісніше інтегруватися в Європейську спільноту. Використання історичного минулого Польщі щодо демократичного розвитку позитивно вплине на соціально-економічні трансформації нашої держави.

Література:

1. Зашкільняк Л.О. Історична пам'ять та історіографія як дослідницьке поле для інтелектуальної історії. *Confraternitas*. Ювілейний збірник на пошану Ярослава Ісаєвича / відп. редактор М.Г. Крикун ; заст. відп. редактора О.В. Середа. Львів, 2006–2007. Вип. 15. С. 855-862.
2. Зашкільняк Л.О. Україна й Польща в ХХ столітті: від конфліктів до порозуміння. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. Львів, 2008. Вип. 17. С. 3–18.
3. Знахоренко О.М. Стратегічне партнерство в українсько-польських відносинах: державно-політичний та військовий аспекти. *Людина і політика*. 2004. № 3. С. 29-40.
4. Зерній Ю.О. Історична пам'ять як об'єкт соціальної політики. Стратегічні пріоритети. 2007. № 1(2). С. 71-76.
5. Калакура О.Я. Поляки в етнополітичних процесах на землях України у ХХ столітті. Київ: Знання України, 2007. 508 с.
6. Киридон А.М. Українсько-польські відносини: «нова ера» співпраці. Україна-Європа-Світ: міжнародний збірник наукових праць на пошану проф. М. М. Алексієвця / редкол.: Ю.М. Алексєєв, Л.М. Алексієвець, М.М. Алексієвець та ін. Тернопіль, 2011. Вип. 5. Ч. 2. С. 128-135.
7. Найдюнова Л.А. Голодомор: страждання, спричинені політичною технологією. Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави. Київ: Міленіум, 2009. Вип. 9. С. 73-82.
8. Найдюнова Л.А. Трансгенераційна передача психологічної травми голодомору. Психологічні перспективи. Спецвип. «Психологічні виміри українського соціокультурного простору». Луцьк: Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 2011. С.3-12.
9. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Москва: Прогресс, 1985. 345 с.
10. Удод О.А. Сучасні українські підручники з історії в оцінці польських та німецьких істориків. Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. Київ: Інститут історії України НАН України, 2003. № 9. С. 427-435.

Кириченко В. В. Общественная интеграция и противостояние в рамках общей истории Украины и Польши

В статье представлены результаты эмпирического исследования мировоззренческой интеграции украинцев в пределах общественного исторического контекста (исторической памяти). В работе проводится анализ исследований, выполненных в рамках общественных наук и выдвигаются концептуальные обобщения причин возникновения межнациональной розни и противостояния между украинцами и поляками. Мы придерживаемся мнения, что основная причина возникновения негативного восприятия поляков/украинцев в рамках общественного сознания кроется за исторической политикой украинского государства советского периода существования и периода независимости. В этот период историческая память украинского народа представляла мировоззренческие представления о поляках как исторических врагах нашего государства. Представленные результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что под влиянием событий, которые произошли в 2014-2015 годах на Майдане Независимости, происходит постепенное вхождение украинцев в мировоззренческий контекст Европейского сообщества. Межэтническая интеграция между украинцами и поляками начинает происходить вокруг событий, которые входят в систему общей исторической памяти.

Ключевые слова: историческая память, историческая травма, межэтническая интеграция, социальная перцепция, этнос.

Kyrychenko V. V. Social integration and opposition in the borders of the common history of Ukraine and Poland

Ukrainian society is experiencing one of the turning points in its development as a state oriented towards the values of Western civilization. The article presents the results of the empirical study of the interethnic perception of Ukrainians and other ethnonational groups. Social history is one of the sources of public opinion and group ideology, which makes it possible to explore the historical context of its formation. In the social history of Ukrainians, the Poles acted as national enemies, and the attitude towards them was hostile. Ukrainians attributed the Poles negative personality traits: cunning, insidiousness, aggressiveness. These traits were trapped from the common historical context of the two states. For a long time in the historical memory of the Poles, they were the initiators of wars, bravery and threatening Ukrainian statehood. According to the results of our study, it was found that in the modern period, actual historical facts and events that unite Ukrainians and Poles. We also established that ideological distancing of Ukrainians and Russians and Belarusians took place. Retained its integrative function of the events of the Second World War. Many events of the historical memory of Ukrainians relate to the period of independence. In the modern history of Ukraine, the Poles are friends and have many positive personality traits common to Ukrainians.

Key words: historical memory, historical trauma, interethnic integration, social perception, ethnos.

С. В. Харченко

кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ

ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті аналізується розвиток методичного забезпечення вивчення та психодіагностики здібностей соціального інтелекту у вітчизняній та закордонній психології. Узагальнено основні підходи до діагностики здібностей соціального інтелекту. Особлива увага приділена методикам діагностики соціального інтелекту в дітей.

Ключові слова: соціальний інтелект, методика, тест, психодіагностика.

Постановка проблеми. Останніми роками в науці активно вивчається соціальний інтелект особистості як сукупність спеціальних здібностей із відображення ситуацій взаємодії. Соціальний інтелект є складною для вивчення психологічною реальністю: необхідно виміряти в людини низку здібностей із пізнання поведінки інших, яка постійно змінюється, має ймовірнісний характер, залежить від значної сукупності суб'єктивних факторів тощо.

Мета роботи – оглянути методи психодіагностики здібностей соціального інтелекту особистості.

Виклад основного матеріалу. Один із перших методів діагностики соціального інтелекту був розроблений Т. Хантом «George Washington Social Test». Тест містив низку субтестів, а саме: судження в соціальних ситуаціях; пам'ять на обличчя та імена; спостереження за поведінкою людини; розпізнавання внутрішніх станів, які стоять за словами; розпізнавання внутрішніх станів; за виразом обличчя; соціальна інформація; почуття гумору [6].

У нашій країні найпоширенішим інструментом, який діагностує рівень розвитку соціального інтелекту та його окремих здібностей, є тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівен (в адаптації О. Михайлової [3]). До публікації загальновідомого варіанту тесту авторами було розроблено та опубліковано значну кількість завдань, стимулювальним матеріалом яких були фотографії, малюнки, мультфільми, окремі звуки, слова тощо. Але вчені зупинилися на варіанті методики, яка містить 4 субтести: «Історії із завершенням» (вимірює здатність передбачати наслідки поведінки, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації), «Групи експресії» (визначає рівень здібності до логічного узагальнення, виділення істотних ознак в різних невербальних реакціях людини), «Вербальна експресія» (вимірює здатність розуміти зміну значення

подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуацій, які їх викликали) й «Історії з доповненням» (діагностує рівень розвитку здатності розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях) [3].

Р. Розенталь із колегами розробили тест «Профіль невербальної чутливості» (PONS). Випробовуванням показували зображення жінки в різних ситуаціях та просили з двох альтернативних описів ситуації вибрати той, який, на їхній погляд, краще характеризує побачене або почуте. Д. Арчер і Р. Акерт створили методику «Тест соціальної інтерпретації» (SIT), у якій обстеженим пропонувалася візуальна й звукова інформація про певні ситуації. Наприклад, демонструється зображення жінки, яка розмовляє по телефону, і частина її розмови. Учасники дослідження мають визначити те, з ким говорить ця жінка: з жінкою чи чоловіком. Інше завдання: визначити знайомих одна з одною жінок, зображених на картинці, вони є подругами або просто знайомими. Під час тестування вченими приділялася увага висновкам, зробленим випробовуваними на основі вербальних версій невербальної інформації. На основі методики SIT Р. Стернбергом і Дж. Смітом була розроблена методика «Спосіб визначення розшифрованих знань», стимулювальним матеріалом якої були фотографії. Наприклад, на одному знімку зображені чоловік і жінка, поза яких говорить про те, що вони перебувають в дуже близьких стосунках. Учасників дослідження просили сказати те, чи люди пов'язані сімейними стосунками або лише грають роль. Таким чином, показником соціального інтелекту дослідники вважали здатність точно розшифровувати невербальну інформацію [6].

Д. Сільвера, М. Мартинуссен і Т. Даль запропонували опитувальник Tromso, який вивчає 3 конструкції соціального інтелекту:

- «оброблення соціальної інформації» як здатність розуміти й передбачати поведінку й почуття інших людей;

- «соціальні навички» як здатність вступати в нові соціальні ситуації, успішно соціально адаптуватися;

- «соціальне усвідомлення» як сприйнятливості того, що відбувається в соціальних ситуаціях до реакції оточуючих.

А. Наследов та В. Семенов здійснили адаптацію методики Tromso для російських школярів та обґрунтували її двофакторність:

- субшкала 1 «Соціальне усвідомлення», як здатність людини бути чуйною, емпатичною до всіх вербальних і невербальних проявів інших, виявляти «соціальну чутливість» до їхнього внутрішнього світу;

- субшкала 2 «Соціальні навички», яка оцінює компетенції людини в ситуаціях взаємодії з іншими людьми [5].

Нами були з'ясовані взаємозв'язки шкал методики Tromso (в адаптації А. Наследова та В. Семенова) та методики Дж. Гілфорда та М. Саллівен [10]. Виявлено, що суб'єктивно оцінена випробуваними здатність бути чуйними, емпатичними до всіх вербальних і невербальних проявів інших людей, виявляти «соціальну чутливість» до їхнього внутрішнього світу (субшкала «Соціальне усвідомлення») статистично достовірно негативно пов'язана із загальним рівнем соціального інтелекту та здатністю розуміти зміну значення таких вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, що їх викликала. Суб'єктивно оцінені компетенції учасників дослідження в ситуаціях взаємодії з іншими людьми, а саме, вміння людини вирішувати соціальні завдання, виявилися статистично достовірно пов'язаними із загальним рівнем інтелекту соціального інтелекту та зі здібністю логічного узагальнення, виділенню загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях людини, здібністю розуміти розвиток ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях. Отримані результати свідчать про високу зовнішню валідність методики Tromso (в адаптації А. Наследова та В. Семенова).

У дослідженнях Р. Рігіо оцінка соціального інтелекту проводилася за такими соціальними навичками: емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль, соціальна виразність і соціальний контроль. Автором використовувався також тест на приховані етичні навички (коли оцінюються знання правильної поведінки в соціальних ситуаціях) [15].

Д. Штейнмец для діагностики соціального інтелекту пропонував випробуванним передбачати поведінку інших людей. Підрахунок балів вівся на основі кількості збігів із відповідями тих, чия поведінка передбачалося. Також учасники дослідження спостерігали за поведінкою незнайомих на екрані, а потім відповідали на питання про них [12, с. 10].

На основі тесту Дж. Гілфорда і М. Саллівен Я.І. Михайлова розробила 2 субтести для оцінки соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку, а саме: «Історії із завершенням» (вимірює здатність передбачати наслідки поведінки людей в будь-якій ситуації й передбачати її розвиток) і «Групи експресії» (вивчає здатності до сприйняття невербальної експресії, її розпізнавання й виділення загальних істотних ознак в різних невербальних реакціях людини) [4].

І. Харитонова методику вивчення соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівен адаптувала для дітей дошкільного віку. До стимульного матеріалу були внесені зрозумілі дітям ситуації взаємодії, персонажами яких були тварини. Субтест 1 «Що трапиться з Ведмедиком?» – аналог субтесту «Історії із завершенням» тесту Дж. Гілфорда і М. Саллівена. Субтест 2 «Вибери обличчя» – аналог субтесту «Невербальна експресія». Стимульний матеріал – картинки, що зображують невербальну експресію: міміку, пози, жести. Випробуваний серед трьох запропонованих варіантів емоційних станів повинен вибрати той, який висловлює такі ж почуття, що й на картинках, які зображують міміку, пози, жести. Субтест відрізняється від існуючих таких тестів відсутністю зображення ситуації, що викликала цей емоційний стан. Субтест 3 «Такі різні слова» – аналог субтесту «Вербальна експресія» тесту Дж. Гілфорда і М. Саллівена. Використовувався в цьому субтесті наочний стимульний матеріал – інтонаційний малюнок промови, що дозволяє оцінити чутливість до відтінків сенсу висловлювань в залежності від контексту ситуації. У завданнях цього субтесту випробуваний із трьох запропонованих малюнків вибирає відповідний до фрази, який був промовлений із певною інтонацією (задля отримання більш надійного результату використовується магнітофонний запис, що відтворює інтонації, ідентифіковані експертами). Субтест 4 «Знайди пропущену картинку» - аналог субтесту «Історії із завершенням» тесту Дж. Гілфорда і М. Саллівана, у якому до трьох була скорочена кількість варіантів відповідей [9].

Д. Ушаковим та М. Васильєвою був розроблений тест, який вивчає здатність суб'єкта розуміти почуття людини в тій чи іншій ситуації. У тесті наведено шість ситуацій пов'язаних зі стосунками чоловіка та жінки. Випробуванним необхідно передбачити вчинки чоловіків, пов'язані з ревнощами [6].

Д. Ушаковим спільно з Т. Тихомировою була створена методика оцінки соціального інтелекту дітей старшого та молодшого шкільного віку. Автори вважали, що найбільшою мірою соціальний інтелект у цьому віці проявляється в стосунках з учителями, однолітками та батьками.

Випробуваням надавалися відповідні віки ситуації та декілька способів дій у ній, які необхідно оцінити з точки зору адекватності [7].

В. Лабунською була запропонована «Методика діагностики рівня розвитку здібностей адекватного розуміння невербальної поведінки», яка складається з восьми завдань на розуміння станів і відношень людини шляхом оцінки пози, міміки, інтелектуально-вольових станів, невербальної інтеракції, різноманітних елементів невербальної поведінки, регуляції стосунків між людьми в емоційно-негативний та емоційно-позитивний бік, установлення зв'язку між вербальною й невербальною поведінкою [2].

«Методика вільної семантичної оцінки невербальної поведінки» В. Лабунської містить 4 серії фотозображень невербальної поведінки, а саме: «пози»; «пози, жести, міміка»; «міміка»; «невербальна інтерпретація». Список категорій, призначених для ідентифікації невербальної поведінки, не задається, що знімає в ситуації експерименту вербальні обмеження й дозволяє спонтанно актуалізуватися досвіду суб'єкта зі встановлення зв'язку між об'єкними й суб'єкними ознаками людини [2].

В. Гур'янова запропонувала методику діагностики соціального інтелекту на основі завдань із використанням метафоричного матеріалу [1]. Методика діагностує таке:

а) соціальну адаптованість, включення в соціум (шкала «Адаптація»);

б) здатність до орієнтування в соціальних умовах, рефлексії соціально-культурного й індивідуального досвіду (шкала «Орієнтація»);

в) кроскультурну гнучкість інформаційних процесів, що відповідають за розуміння й інтеграцію ментального досвіду, здатність швидкої адаптації до нових соціальних умов і відкритості новому соціальному досвіду (шкала «Гнучкість»).

Додатково методика діагностує інтелектуальні спотворення (шкали «Ступор», «Спотворення сенсу», «Емоції», «Фіксації»), що знижують основні показники методики й обумовлені «недостатнім рівнем інтеграції ментального досвіду значимої конфліктної сфери».

Дж. Лі з колегами запропонували методики «Вербальна соціально-пізнавальна гнучкість» (SCF-V) та «Образна соціально-пізнавальна гнучкість» (SCF-P) з метою діагностики дивергентного мислення в соціальних ситуаціях [16].

Ю. Черножук, О. Саннікова розробили методику «Розв'язування психологічних задач» (РПЗ), яка містить 23 психологічні задачі, спрямовані на діагностику соціальної ерудиції, соціальної спостережливості, соціальної концентрації та соціального передбачення [11].

Для вивчення когнітивного компонента соціального інтелекту в дитячому віці (9-15 років)

розроблені методики «Історія про короля» та «Упередженість суджень» [12]. Методика «Історія про короля» націлена на діагностику здатності дитини розуміти поведінкові стратегії персонажів комунікативної ситуації, коли прямі способи досягнення їхніх цілей неможливі. Дитині на основі прочитаної історії пропонується спочатку її переказати, потім відповісти на питання про використовувану стратегію основного персонажа. Під час переказу важливо оцінити, чи в правильній послідовності дитина відтворює ключові смислові елементи тестової історії. Методика «Упередженість суджень» призначена для діагностики здібності дитини виявляти повторювані упереджені тенденції в судженнях персонажів залежно від їхньої позиції спостерігача або діяча. Дитині пропонуються дві історії, які відрізняються тільки за характером пояснення невдачі персонажа залежно від його позиції (учасник або спостерігач), і з'ясується, чи зуміє дитина зрозуміти, який тип атрибуції (особистісної або обставин) властивий кожному персонажу залежно від його позиції (спостерігач або учасник). Дитину спочатку просять детально переказати описувані ситуації, а потім відповісти на питання про характер пояснення двома головними персонажами причин своїх невдач під час вирішення завдань. Таким чином, рівень соціального інтелекту в цій методиці визначається тим, чи розуміє дитина упередженість судження персонажів залежно від їхньої позиції (спостерігач або учасник) і чи може він сформулювати без запитань-підказок те, який тип атрибуції притаманний персонажам залежно від їхньої позиції [12].

Для вивчення поведінкового компонента цього соціально-психологічного феномена О. Чесноковою, Є. Суботським, Ю. Мартіросовою розроблена методика «Пошук предмета» [12] (методика також призначена для роботи з дітьми 9-15 років). Процедура дослідження передбачає організацію експериментальної ситуації, у якій дитина змушена використовувати соціальний інтелект як інтелектуально-комунікативну стратегію для досягнення мети. В основу методики покладена дитяча гра «Холодно - гаряче», за правилами якої ведучий ховає певний предмет, а гравці повинні його знайти, використовуючи підказки. Водночас забороняється прямо вказувати місцезнаходження предмета або словесно позначати це місце, проте, необхідно направляти дії партнерів непрямым способом. Ця методика дозволяє виявити чотири поведінкові стратегії: від успішної стратегії застосування соціального інтелекту, без порушення правил, до стратегії без застосування соціального інтелекту, коли дитина вербально або невербально прямо вказує на місце розташування предмета.

Для вивчення соціально-перцептивного компонента соціального інтелекту в дітей цікавим є тест «Емоційні обличчя», запропонований Н. Семаго, у якому дитині потрібно відповісти на питання про те, що висловлюють обличчя людей, зображених на картинках. При цьому їм пропонують до розгляду зображення дітей (хлопчиків і дівчаток), що висловлювали базові емоції (радість, страх, здивування, гнів тощо). Апробація цієї методики показала, що деякі діти без утруднень називали зображену емоцію, інші робили це з помітними зусиллями, а деякі відчували при цьому значні складнощі. Тобто діти мають різні рівні здатності розпізнавати емоційні стани за мімічними проявам [8, с. 19].

А. Щетиніною розроблений комплекс методик [8], які спрямовані на вивчення особливостей сприйняття й розуміння дошкільниками (4-7 років) емоційного стану зображеної людини та дозволяють зробити таке:

- виявити особливості сприйняття й розуміння дітьми емоційного стану радості, печалі, гніву, страху, подиву-інтересу зображених людей за різних умов сприйняття;

- визначити залежність успішності впізнання емоції від характеру поставленого перед дитиною завдання;

- визначити вікові закономірності та відмінності в типах сприйняття й рівнях розуміння дітьми різних емоційних станів зображеної людини;

- встановити існування відмінностей у сприйнятті дошкільниками емоційного стану дітей і дорослих людей і в чому ці відмінності виявляються;

- виявити залежність сприйняття й розуміння дітьми різних емоційних станів людини від наявного в них запасу знань і володіння відповідними словесними позначеннями.

За допомогою вказаного комплексу визначається рівень розуміння дітьми емоційного стану людини, а саме: неадекватний, ситуативно-конкретний, рівень словесного позначення й опису експресії, рівень осмислювання у формі опису емоційного стану, рівень осмислювання емоційного стану у формі тлумачення й прояви емпатії.

Л. Фатиховою розроблена методика вивчення здатності визначати емоційні стани людей в шкільній ситуації, яка призначена вивчати вміння дитини орієнтуватися в емоційних станах учасників шкільної ситуації, розуміти протиріччя в емоційних станах учасників і ситуаціях, у яких вони опиняються, інтерпретувати стан виходячи з уявлення про ситуацію [8, с. 70-73]. Під час проведення методики дитині пропонується картинка із зображенням конфліктної шкільної ситуації, у якій один із партнерів відчуває неадекватний емоційний стан цієї ситуації, і читається відповідний розповідь. Потім дитину просять визначити,

чи правильно реагує персонаж на ситуацію і яке насправді почуття вона повинна відчувати.

А. Савенков інструментом оцінки соціального інтелекту в дітей пропонує використовувати метод експертних оцінок. У процесі проведеного ним дослідження дітям пропонувалося самим висловити радість, страх, горе, подив, гнів та інші базові емоції. Кожен, хто брав участь у дослідженнях психологів, уважно стежив за точністю вираження емоцій і ставив власні позначки кожному брати участь у дослідженні дитині [8, с. 19]. Зазначимо, що метод експертних оцінок в дослідженні досить поширений під час вивчення соціального інтелекту (Л. Ляховець, Н. Філіна тощо).

Деякі автори соціальний інтелект визначали шляхом вимірювання емпатії, співробітництва в конфліктній ситуації, поведінки в ситуації емоційної напруги, фрустрації тощо. Так, наприклад, С. Щербаковим (на основі методики, запропонованої Д. Ушаковим і А. Івановською, і тесту поведінки в конфліктній ситуації К. Томаса) був розроблений метод виміру соціального інтелекту, заснований на послідовній оцінці стратегій виходу з конфліктних ситуацій. На думку автора методики, вибір ефективної стратегії виходу з конфліктної ситуації ґрунтується на врахуванні особливостей взаємовідносин, що вже склалися, між учасниками конфлікту, й припускає оцінку характеру майбутніх стосунків залежно від статусу, ролі й інших особливостей опонента. За С. Щербаковим, соціальний інтелект проявляється в здатності до реалізації значущих цілей у відповідному соціальному оточенні, і зокрема, під час пошуку оптимальної стратегії виходу з важких і конфліктних ситуацій. Тест містить 20 тестових завдань, кожне з яких передбачає сім варіантів відповідей, оцінюваних за семибальною шкалою. Кожен із них відповідає одній зі стратегій виходу з конфліктної ситуації (боротьба, уникання, компроміс, співробітництво, поступка, звернення до посередника й тактика уїдливої відповіді). У результаті фіксувалася система відповідей за сьома конфліктними стратегіями: уникання, боротьба, компроміс, співпраця, поступка, звернення до посередника й тактика уїдливої відповіді [14].

С. Щербаковим була створена комп'ютеризована методика, у якій випробуванним було необхідно оцінити структуру ймовірних взаємин за семибальною шкалою між учасниками конфліктних ситуацій за двома біполярними факторам: домінантність-підкоряємість та кооперація-відчуження.

У роботі С. Вейс розглядаються вимоги щодо створення тестів для вивчення складових моделей продуктивності соціального інтелекту (соціальні розуміння, соціальна пам'ять, соціальне сприйняття, соціальна креативність, соціальні знання) [16]. Презентується Магдебургський

тест із соціального інтелекту (SIM), який вивчає три складових: соціальне розуміння, соціальну пам'ять та соціальне сприйняття. Соціальна творчість та знання були опущені автором із дизайну.

Висновки та перспективи подальшого розвитку. Ученими в межах розуміння ними сутності соціального інтелекту розроблена низка методик вивчення та психодіагностики його рівня та окремих складових. У значній кількості методик авторами пропонується використання невербального стимульного матеріалу. Найчастіше методики дозволяють вивчати особливості сприйняття й розуміння емоцій, як складової соціального інтелекту. Створено численні методики діагностики соціального інтелекту в дітей. Ученими також використовується інструментарій, що створювався для діагностики іншої психологічної реальності, але вивчає й певні аспекти соціального інтелекту.

Якщо ґрунтуватися на уявленнях Р.-Б. Кеттелла про «L», «Q» та «Т» емпіричні дані, то ми можемо зазначити наявність різноманітних тестів діагностики соціального інтелекту з отримання «Т»-даних, незначну представленість методик отримання «Q» та певну тенденцію в останні роки створення методик саме на отримання «L»-даних.

Література:

1. Гурьянова В. Создание методики диагностики социального интеллекта на основе заданий с использованием метафорического материала URL: <http://dspace.susu.ac.ru/xmlui/handle/0001.74/3312> (дата звернення 12.01.2018 р.)
2. Лабунская В. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 286 с.
3. Михайлова (Алёшина) Е. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Руководство пользователя. Санкт-Петербург: ГП «Иматон», 2001. 51 с.
4. Михайлова Я. Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6-7 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Санкт-Петербург, 2001. 22 с.
5. Наследов А., Семенов В. Модификация шкалы социального интеллекта tromso для российских школьников. Вестник Санкт-Петербургского университета. 2015. Сер. 12. Вып. 4. С. 5–21.
6. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. Люсина, Д. Ушакова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 176 с. URL: http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ (дата звернення 12.01.2018 р.)
7. Тихомирова Т., Ушаков Д. Измерение социального интеллекта у школьников. Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 9. С. 42–49.
8. Фатихова Л. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова», 2011. 80 с.
9. Харитоновна И. Методика оценки социального интеллекта в детском возрасте. URL: https://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/haritonova-metodika-otsenki-sotsialnogo-19443.html (дата звернення 12.01.2018 р.)
10. Харченко С. До питання психодіагностики соціального інтелекту. Zbornikprispievkovz Medzinárodná vedecko-praktická konferencia «Inovačné výskum v oblasti sociológie, psychológie a politológie» м. Sládkovičovo, Slovak Republic (10–11 marca 2017 р.). Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius. С. 149–153.
11. Черножук Ю. Индивидуальные відмінності емоційності в співвідношенні з особливостями інтелекту: автореф. дис. ... канд. психол. наук.: спец.: 19.00.01. Одеса. 2006. 18 с.
12. Чеснокова О., Субботский Е., Мартиросова Ю. Методы диагностики развития социального интеллекта в детском возрасте. Психология и школа: ежекварт. науч.-практ. журн. 2010. № 4. С. 8–110.
13. Шешукова О. К вопросу об экспериментальном исследовании социального интеллекта. Среднее профессиональное образование. 2007. Вып. 8. С. 10–12. URL: http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2007/SPO_8_2007.pdf (дата звернення 12.01.2018 р.)
14. Щербakov С. Социальный интеллект и прогнозирование взаимоотношений в конфликтных ситуациях. Вестник Башкирского университета. 2013. № 4. Т. 18. С. 1260–1266.
15. Riggio R. E. (1989). Manual for the Social Skills Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
16. Weis S. Theory and Measurement of Social Intelligence as a Cognitive Performance Construct Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie. 2008.

Харченко С. В. Психодиагностические методы определения уровня развития социального интеллекта

В статье анализируется развитие методического обеспечения изучения и психодиагностики способностей социального интеллекту в отечественной и зарубежной психологии. Обобщены основные подходы к диагностике способностей социального интеллекта. Особое внимание уделено методикам диагностики социального интеллекта у детей.

Ключевые слова: *социальный интеллект, методика, тест, психодиагностика.*

Kharchenko S. V. Psychodiagnostic methods of qualification of the level of the development of social intelligence

The article analyzes the development of methodical support for studying and psychodiagnosis the abilities of social intelligence in domestic and foreign psychology. Generalized approaches to diagnostics of social intelligence abilities are generalized. Particular attention is paid to the methods of diagnosis of social intelligence in children.

Key words: *social intelligence, method, test, psychodiagnosis.*

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.011.3–057.175

С. П. Байдааспірант кафедри психології
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті визначено психолого-педагогічні основи формування індивідуального іміджу викладача відповідно до гуманістичної концепції освіти й завдань розвитку конкурентоспроможної особистості, описано теоретичну модель, критерії й показники ефективності формування позитивного іміджу викладача.

Ключові слова: модель, імідж, позитивний імідж, викладач.

Постановка проблеми. Система формування позитивного іміджу молодого викладача є відкритою, так як між нею й зовнішнім світом відбувається постійний обмін інформацією. Її також можна зарахувати до складних систем, оскільки вона містить безліч підсистем (робота зі студентською молоддю, науковою громадськістю, організація власної педагогічної діяльності тощо). І одночасно сама входить як підсистема до системи вищого порядку (система діяльності вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) загалом). Сьогодні об'єктивно назріла потреба у вивченні й удосконаленні особово-професійних рис викладача. Нині фахівцями різних напрямів активно розробляється проблема іміджу освітніх установ як елементу їхньої конкурентоспроможності й просування на ринку: імідж ВНЗ, просування освітніх послуг, імідж освітньої установи.

Ця проблема ще недостатньо вивчена психологічною наукою. Поки що немає наукових праць, присвячених вивченню уявлень студентів про професійний імідж викладача. Між тим відомості про ці уявлення потрібні для ефективного формування позитивного іміджу викладача в сприйнятті молоддю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Безпосереднє відношення до дослідження явищ позитивного іміджу мають результати розробки таких напрямів досліджень, як вивчення образу (Б.Г. Ананьєв, П.К. Анохін, О.В. Запорожець, О.В. Лібін, І.С. Кон, З. Фрейд, А. Маслоу, Е. Фромм, М. Вебер, Р. Лінтон, та ін); дослідження спілкування (Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, В. Г. Афанасьєв, О.О. Бодалев, В.М. Куніцина, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський, Л.А. Петровська та ін).

Мета статті – визначити психолого-педагогічні основи формування індивідуального іміджу

викладача відповідно до гуманістичної концепції освіти й завдань розвитку конкурентоспроможної особистості. У статті ми дамо опис теоретичної моделі, критеріїв і показників ефективності формування позитивного іміджу викладача.

Виклад основного матеріалу. Під теоретичною моделлю розуміють образ, аналог, схему фрагмента реальності. Модель відіграє важливу роль у технологізації соціальних процесів: вона спрощує реальність і полегшує можливість побачити внутрішні відносини і зв'язки.

Модель формування іміджу за субстанціональною основою й походженням є ідеальною системою. В.Г. Афанасьєв визначає такі провідні ознаки системи: наявність таких якостей, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему; наявність компонентів, із яких утворюється система; наявність певних зв'язків і відносин між елементами; наявність функціональних характеристик системи загалом й окремих її характеристик; наявність комунікативних якостей [10, с. 56-86]. П.К. Анохін підкреслював, що для формування системи є принциповим не тільки проста взаємодія будь-якого з елементів, скільки їхня можливість отримання інтегрального результату, загального ефекту [6, с. 23-51].

Система формування позитивного іміджу молодого викладача є відкритою, так як між нею й зовнішнім світом відбувається постійний обмін інформацією. Її також можна зарахувати до складних систем, оскільки вона містить безліч підсистем (робота зі студентською молоддю, науковою громадськістю, організація власної педагогічної діяльності тощо). І одночасно сама входить як підсистема до системи вищого порядку (система діяльності вищого навчаль-

ного закладу загалом). Особливо необхідно підкреслити, що система формування позитивного іміджу є динамічною, так як вона функціонує в умовах мінливості різних чинників зовнішнього оточення, а також зміни внутрішніх станів системи, що спричиняють ці фактори.

З огляду на вищевикладене, ми визнали можливим уявити теоретичну модель формування іміджу викладача ВНЗ у вигляді схеми (рис. 2.1).

Створення позитивного іміджу молодого викладача розглядається нами як спеціально організована взаємодія учасників формування іміджу на основі соціальної перцепції з метою забезпечення позитивного ставлення навколишнього соціуму до конкретного викладача.

У схемі виокремлено п'ять елементів: мета, заради якої здійснюється процес формування позитивного іміджу; інформація, засобами якої повинні бути реалізовані цілі; кошти комунікації; суб'єкт й об'єкт впливу.

Головним суб'єктом формування позитивного іміджу молодого викладача є сам викладач. Він створює для себе уявлення про те, яким повинен бути його образ і який образ повинен сформуватися в соціального оточення. Відповідно до цього педагог здійснює конструювання спеціальної інформації та демонстрацію найбільш виграних характеристик своєї особистості. Значну допомогу викладачеві можуть надати колеги й керівники ВНЗ, що поділяють цілі педагога.

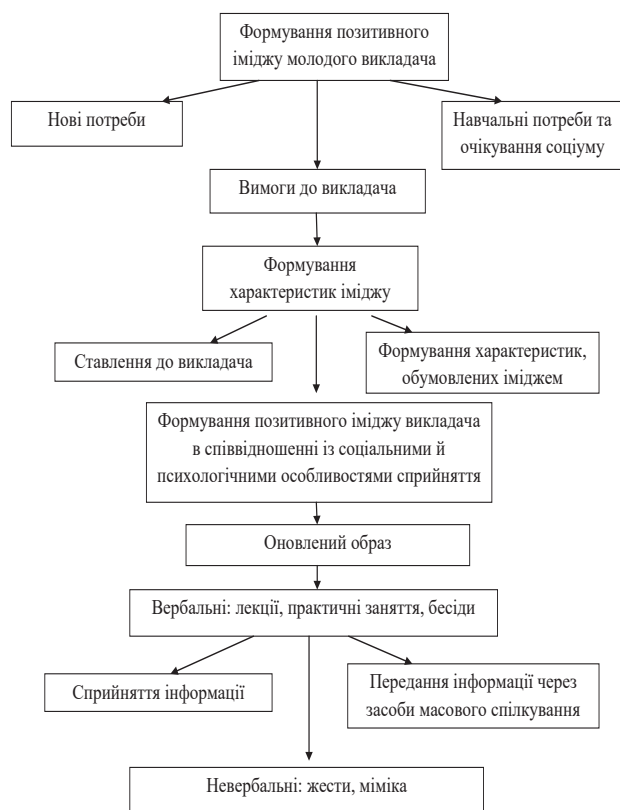


Рис. 2.1. Модель формування позитивного іміджу молодого викладача

Доцільно, щоб інформація про викладача відповідала таким вимогам, як релевантність, адекватність, повнота, структурованість, точність, доступність. Релевантність інформації передбачає, що обсяг інформації, необхідний для створення заданого образу викладача, повинен містити не абсолютно всю інформацію про нього, а лише ту, яка найбільшою мірою працює на оптимальне формування позитивного іміджу. Дотримання вимог адекватності важливе тому, що в результаті активного перетворення інформації, що надходить відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини, у неї формуються образи, які не є дзеркальним відображенням дійсності, представляють суб'єктивну картину. Повнота інформації передбачає врахування всіх взаємопов'язаних чинників середовища, безлічі структурно-функціональних перетворень самої системи формування позитивного іміджу. Точність означає зменшення або відсутність спотворення інформації під впливом суб'єктивних або об'єктивних причин. Доступність інформації передбачає розуміння її змісту й залежить від способу й форми її подання.

Об'єктом впливу є, насамперед, студенти та студентські групи, що володіють конкретними освітніми потребами та інтересами, а також колеги й адміністрація навчального закладу.

У процесі сприйняття інформації соціальним оточенням відбувається її трансформація. У результаті в кожного із сприймань складається власне неповторне уявлення про викладача, кожен наділяє сформований образ власним змістом і значущістю.

Соціальне оточення, що розглядається молодим викладачем як об'єкт формування позитивного іміджу, відчуваючи на собі прямий вплив педагога, не просто бере його, а відразу ж або через деякий час реагує на нього. Виникає зворотний зв'язок між суб'єктом й об'єктом впливу. Важливо знати не тільки позитивний, а й негативний зворотний зв'язок з навколишнім середовищем, щоб проводити коригувальні дії щодо формування позитивного іміджу відповідно до зовнішніх змін [8, с. 12-14].

Молодий викладач, отримавши вимоги й побажання соціуму через зворотний зв'язок, добуває й удосконалює свій образ, потім транслює вже доопрацьований імідж. Отже, формування позитивного іміджу викладача ВНЗ йде по спіралі.

Охарактеризуємо також канали комунікації, через які здійснюється подання інформації, розрахованої на формування заданого образу педагога.

Найважливішим засобом комунікації для молодого викладача вищого навчального закладу є пряме вербальне спілкування. Проведення лекцій, практичних, лабораторних занять, неформальні бесіди, виступи в дні відкритих дверей, на

наукових конференціях – це відносини «обличчям до обличчя», які дозволяють педагогові представити себе у вигідній позиції. Мовне спілкування в педагогічній комунікації будується на таких психолого-дидактичних принципах, як доступність, асоціативність, експресивність, інтенсивність. Принцип доступності передбачає врахування культурно-освітнього рівня слухачів, їхнього життєвого досвіду, емоційно-психологічного стану. Принцип асоціативності пов'язаний із викликом переживань і роздумів у слухачів шляхом звернення до їхньої емоційної й раціональної пам'яті. Експресивність виражається в емоційно напруженій мові педагога, що свідчить про повну самовіддачу, пристрасність, радість, смуток або співчуття. Інтенсивність характеризується темпом подання інформації, що обумовлюється темпераментом слухачів, їхньою підготовленістю до сприйняття конкретного виду інформації.

Виняткову роль в інформаційній взаємодії відіграє невербальний або візуальний канал комунікації. Він містить кінестетичні особливості невербального спілкування (жести, пози, хода, міміка) й зовнішній вигляд (уміння підібрати для себе одяг, а ще важливіше – носити його) [8, с. 59-86].

Мова жестів і рухів тіла привертає увагу як реалізація візуальної комунікації за допомогою тіла людини. У ньому проявляються такі елементи: стан організму й безпосередні емоційні реакції, що свідчать про темперамент людини; значна кількість рис характеру людини, ступінь її впевненості в собі, скутість чи розкутість, обережність чи поривчастість тощо; культурні норми, засвоєні людиною; жести й пози, що мають умовні символічні значення [10, с. 67].

У зовнішньому вигляді Макс Лютер виокремлює два важливих поняття: «естетична елегантність» й «психологічна елегантність». Естетична елегантність – стан, за яким кожен елемент одягу реалізується у напрямках. Перший напрям (мотиваційно-орієнтовний) – етап актуалізації самопізнання; другий напрям (когнітивно-рефлексивний) – етап засвоєння сутності іміджу; третій напрям (оцінний) – етап оцінки стану індивідуального іміджу; четвертий напрям (конструкторсько-виконавський) – етап практичної реалізації.

Перший напрям (мотиваційно-орієнтовний) має за мету актуалізувати потреби викладачів у самопізнанні особистісних та професійно значущих якостей на основі врахування експектацій студентської аудиторії. Результатом роботи на цьому етапі є формування у викладачів ВНЗ потреби в створенні гармонійного й позитивного іміджу.

Другий напрям формування позитивного іміджу молодого викладача (когнітивно-рефлексивний) пов'язаний з актуалізацією готовності викладача до особистісного й професійного вдосконалення на основі аналізу знань про індивіду-

альний імідж і змісту цього знання. Результатом цього етапу є оволодіння засобами самоіміджування й самопрезентації, формування індивідуально-особистісної професійної установки викладача й позитивної комунікативної установки, які полегшують організацію спільної діяльності.

Третій напрям (оцінювальний), дозволяє викладачеві, на основі зворотного зв'язку або використовуючи метод самооцінки, оцінити свої особистісні й професійно-важливі якості, педагогічні вміння; візуальні, кінестетичні, аудіальні складові свого індивідуального іміджу.

Четвертий напрям (конструкторсько-виконавський) призводить до побудови привабливого образу педагога, що сприяє утворенню спільності «викладач – студент». Він має на меті визначити пріоритети найбільш важливих параметрів і характеристик іміджу, розвиток умінь викладача за самостійним іміджуванням і реалізацію іміджу через залучення до педагогічного процесу, устанавлення викладачем відповідності образу «Я викладач вищої школи» вимогам професії.

Поетапний процес формування позитивного іміджу молодого викладача вузу ми подамо на рис. 2.2.

Початковим і завершальним як на кожному етапі формування зокрема, так і під час усього процесу формування іміджу загалом, є діагностичний блок, що дозволяє визначити початковий стан, результат формування, особливості реалізації позитивного іміджу молодого викладача, ступінь його сформованості.

Вибір етапів, складання програми формування позитивного іміджу молодого викладача залежать від початкового характеру іміджу та від того, на якому рівні іміджу виявляється дисбаланс. Наявність дисбалансу або балансу на рівнях іміджу здійснюється за допомогою тестів, самооцінки, під час проведення тренінгів і під час виконання викладачами практичних завдань.

Спираючись на те, що в нашому дослідженні йдеться про формування професійного іміджу, критеріями оцінки характеру іміджу викладача були обрані тести, що дозволяють провести діагностику професійно важливих якостей педагога ВНЗ.

Ті професійно важливі якості викладача, які діагностуються як недостатньо розвинені на початковому етапі експерименту, під час іміджування розвиваються або корегуються.

Показники ефективності формування іміджу є соціальними. Вони висловлюють ступінь відповідності реальних результатів формування іміджу заданому рівню.

Загалом можна стверджувати, що показники ефективності формування іміджу є інструментом його оцінки, а критерій – вибором й обґрунтуванням його показників.

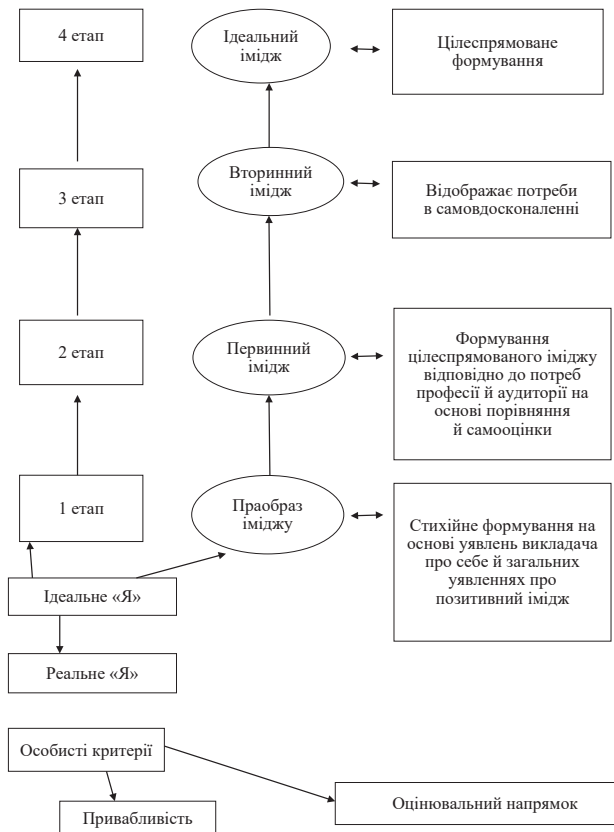


Рис. 2.2. Етапи і напрями формування позитивного іміджу молодого викладача

Ефективна діяльність розглядається з позицій якості, продуктивності, соціально-значущих цілей. Під ефективністю формування позитивного іміджу молодого викладача нами розуміється створений за найменших витрат і в оптимальні терміни позитивний образ педагога [5, с. 145].

Оцінка ефективності формування позитивного іміджу молодого викладача здійснюється за узагальненими критеріями «привабливості іміджу» й «ресурсозабезпечення» його створення (рис. 2.3). Під час оцінки привабливості позитивного іміджу слід враховувати його психологічні характеристики, що обумовлюють такі особливості оцінювання: імідж – психологічний образ, отже, він не підлягає прямому вивченню, а може бути оцінений тільки через реагування людей, їхнє ставлення; треба звертати особливу увагу на емоційну реакцію; вивчення має базуватися на методах дослідження психічних образів: метод контент-аналізу, метод експертних оцінок, аналіз рольової поведінки, а також теорія соціальної перцепції.

Імідж не має однозначних і незмінних характеристик, тому він повинен враховувати специфіку сприйняття різних соціальних груп, їхні стереотипи, установки, отже, вивчення повинно здійснюватися в контексті соціально-психологічної стратифікації.

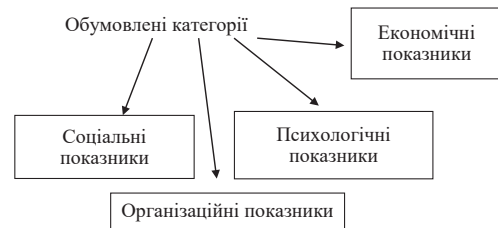


Рис. 2.3. Критерії оцінки та показники ефективності формування іміджу викладача ВНЗ

Частковими критеріями «привабливості іміджу» є соціальні та психологічні, «ресурсозабезпечення» – організаційні та економічні критерії. Сукупність соціальних показників – це позитивна оцінка діяльності викладача студентами; позитивна оцінка діяльності викладача колегами; позитивна оцінка діяльності викладача адміністрацією вищого навчального закладу; конкурентоспроможність. Сукупність психологічних показників – розвиток викладача ВНЗ як особистості в процесі діяльності; сформовані особистісні й професійно-важливі якості; авторитет викладача; закріплення уявлення про успішність діяльності викладача в свідомості інших; психологічна готовність викладача до педагогічної й наукової діяльності; задоволеність викладача умовами й результатами своєї діяльності; професійний й особистісний оптимізм.

Сукупність організаційних показників зумовлює високий рівень самоорганізації викладача вищого навчального закладу; здатність викладача продуктивно виконувати комплекс педагогічних функцій; низьку залежність викладача від зовнішніх чинників. Сукупність економічних показників сприяє витратам на підвищення професіоналізму викладача; оплаті праці професійних іміджмейкерів.

Висновки. Отже, нами побудовано теоретичну модель механізму формування позитивного іміджу молодого викладача вищої школи, виокремлено етапи його формування, виявлено критерії оцінки та показники ефективності цього процесу. Теоретична модель формування позитивного іміджу містить п'ять основних елементів: мету формування позитивного іміджу, інформацію про стан іміджу, засоби комунікації, об'єкт і суб'єкт впливу. Формування позитивного іміджу молодого викладача розглядається нами як поетапний процес, в якому визначено такі етапи: мотиваційний, когнітивно-рефлексивний, оцінний, конструкторсько-виконавчий.

Представлені нами критерії оцінки та показники ефективності формування позитивного іміджу дозволять надалі оцінити результати роботи, спрямованої на створення позитивного іміджу молодого викладача педагогічного ВНЗ.

Література:

1. Болотова А.К. Гуманістична орієнтація вищої освіти в Німеччині. URL: <http://www.ed.gov.ru/>
2. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психологических качествах личности учителя. Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 101–110.
3. Живаєва Т. З. Імідж освітнього закладу та особистість керівника. Дошкільне виховання. 2002. № 8. С. 18–19.
4. Зінченко В.П. Імідж учителя, або психологія одягу: відкритий урок. Розробки. Технології. Досвід. 2008. № 4. С. 85–86.
5. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 222 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
7. Маринович В.В. Имидж негосударственной радиостанции: опыт системного анализа. : автореф. дис. ... докт. філ. наук. Санкт-Петербург, 1995.
8. Маценко В.Ф. Технологія іміджу. Київ: Главник, 2005. 96 с.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта, 1998. 200 с.
10. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения. Москва, 1999. 176 с.

Байда С. П. Модель формирования положительного имиджа преподавателя высшей школы

В статье определены психолого-педагогические основы формирования индивидуального имиджа преподавателя в соответствии с гуманистической концепцией образования и задачами развития конкурентоспособной личности, описаны теоретическая модель, критерии и показатели эффективности формирования положительного имиджа преподавателя.

Ключевые слова: модель, имидж, положительный имидж, преподаватель.

Baida S. P. Model for the formation of a positive image of a teacher of higher education

The article defines the psychological and pedagogical bases of formation of the individual image of the teacher in accordance with the humanistic conception of education and the tasks of development of a competitive personality, describes the theoretical model, criteria and indicators of the effectiveness of forming a positive image of the teacher. The system of forming a positive image of a young teacher is open, as between it and the outside world there is a constant exchange of information. It can also be attributed to complex systems, since it contains many subsystems (work with student youth, the scientific community, the organization of their own teaching activities, etc.). And at the same time, it itself comes in as a subsystem for the higher order system (the system of activity of a higher educational establishment as a whole).

Key words: model, image, positive image, teacher.

А. М. Большаковадоктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Харківська державна академія культури

ЧАСОВІ ПЕРСПЕКТИВИ ТА САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ

У статті проаналізовано взаємозв'язок часових перспектив та самоставлення студентів у професійній сфері. Показано, що негативне минуле та песимістичне майбутнє пов'язані із системою негативних ставлень до себе в професійній сфері, а оптимістичне майбутнє – із позитивним образом себе як професіонала.

Ключові слова: часові перспективи, психологічний час, самосприйняття, ставлення до себе, професійна затребуваність.

Постановка проблеми. Соціально-психологічні умови, механізми та фактори онтогенетичного розвитку активної, творчої, відповідальної, психічно та фізично благополучної людини, здатної бути повноцінним суб'єктом свого життєвого шляху, досягати позитивного життєвого самовизначення та самоздійснення, є найбільш важливим напрямом досліджень сучасної психології. Найважливішим фактором успішного суб'єктного вибудовування життєвого шляху є здатність людини до керування своїм психологічним часом, а саме: здатність до бачення з теперішнього в минуле та майбутнє, до осмислення плину часу в будь-якому його напрямку, до співвіднесення минулого, теперішнього й майбутнього та поєднання цих часових компонентів життя у свідомості та підсвідомості. Визнання істотного впливу психологічного часу на регуляцію життєдіяльності людини в усіх сферах її буття зумовлює особливу актуальність проблеми вивчення часових перспектив особистості.

Аналіз досліджень та публікацій. Здатність людини до керування своїм психологічним часом, цілеспрямованого вибудовування часових перспектив є, за твердженням Л. Анциферової, одним із найважливіших проявів суб'єктності людини, тому що «будуючи свій життєвий шлях, людина керується певною системою уявлень про своє минуле, теперішнє та майбутнє, <...> саме вони є основою довгострокової регуляції особистістю свого життя» [1, с. 15]. Визнання цього факту є підґрунтям визначення часових перспектив актуальним предметом вивчення в межах наукової проблематики суб'єктної регуляції життєвого шляху.

Початок активного емпіричного вивчення проблеми психологічного часу та часових перспектив пов'язують із роботами К. Левіна (запропонував поняття «часова довжина»), Л. Френка (поняття «часова перспектива») та П. Фресса (поняття «часовий кругозір») [2].

К. Левін уважав, що психологічне минуле, теперішнє та майбутнє є частинами психологічного поля. Він стверджував таке: «Психологічне поле, що існує зараз, містить у собі й уявлення індивіда про своє минуле та майбутнє. Індивід сприймає не тільки свою поточну ситуацію, а в нього наявні також певні очікування, бажання, страхи та мрії про майбутнє. Його погляди на своє минуле часто неправильні, втім, вони становлять у його життєвому просторі «рівень реальності» минулого» [4, с. 246]. Отже, К. Левін описував часову перспективу, що «містить у собі психологічне минуле і психологічне майбутнє рівня реальності та різних рівнів ірреального» [4, с. 246].

У радянській та сучасній російській й українській психології також використовують поняття часової перспективи або близькі до неї категорії.

Відому сучасну концепцію часової перспективи, що відображає установки, переконання й цінності, пов'язані з часом, розробили Ф. Зімбардо та Дж. Бойд [3]. Вони виділили п'ять найпоширеніших часових перспектив, а саме:

- позитивне минуле (люди з цією часовою перспективою мають тепле сентиментальне ставлення до минулого);
- негативне минуле (оцінює ставлення людини до подій, що вже відбулися, але, на відміну від попередньої орієнтації, відображає загальне песимістичне, негативне, відразливе ставлення до пройденого етапу життя);
- гедоністичне теперішнє (пов'язане з безтурботним ставленням до життя, орієнтацією на пошук задоволень, насолоди в теперішньому, відсутністю турботи про завтрашній день);
- фаталістичне теперішнє (відображає безпорадне, безнадійне ставлення до майбутнього, відсутність планів та значних життєвих цілей);
- майбутнє (відображає загальне прагнення до планування та реалізації цілей).

Численні експериментальні дослідження виявили суттєвий вплив часових перспектив на різні аспекти існування людини, а саме: схильність до ризикованої поведінки, вживання алкоголю та наркотиків, азартних ігор, турботу про фізичне здоров'я, побудову дружніх та інтимних міжособистісних стосунків, регулювання кар'єри, витрачання грошей та ін. Отже, суттєве значення часових перспектив як суб'єктного механізму організації та регуляції здійснення людиною власного життєвого шляху доведено, хоча не всі важливі аспекти цієї проблеми вивчено, що й зумовило актуальність теми цього дослідження.

Мета статті – вивчити взаємозв'язок між часовими перспективами та самоствавленням у професійній сфері осіб юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Для діагностики досліджуваних часових перспектив було використано Опитувальник ZPTI (Zimbardo Time Perspective Inventory) Ф. Зімбардо [3], який дозволяє оцінити мотиваційні, емоційні, когнітивні та соціальні складові уявлення людини про своє минуле, теперішнє та майбутнє за п'ятьма шкалами, які відповідають п'яти часовим перспективам: «негативне минуле»; «гедоністичне теперішнє»; «майбутнє»; «позитивне минуле»; «фаталістичне теперішнє».

Діагностику особливостей ставлення студентів до себе в професійній сфері було проведено за допомогою опитувальника «Професійна затребуваність особистості» (О. Харитонова, Б. Ясько) [5]. Професійну затребуваність автори методики визначають як «багаторівневу, ієрархічно побудовану, пов'язану з іншими психологічними утвореннями (активність, смисл, цінність, зовнішнє середовище, спілкування, професійна діяльність та ін.), мегасистему суб'єктивних ставлень особистості до себе як до «значущого для інших» професіонала» [5, с. 45]. Функціональні компоненти затребуваності утворюють вісім діагностичних шкал методики з відповідним психологічним змістом: «задоволеність реалізацією

професійного потенціалу», «приналежність до професійного співтовариства», «переживання професійної затребуваності», «професійна компетентність», «професійний авторитет», «оцінка результатів професійної діяльності», «ставлення інших», «самоствавлення». Також методика дозволяє визначити загальний рівень професійної затребуваності.

Для участі в дослідженні часових перспектив та самосприйняття професійної затребуваності було залучено 104 особи віком від 19 до 24 років (47 дівчат та 57 юнаків). Обрання юнацького віку під час формування вибірки досліджуваних пов'язане з визначенням цього життєвого етапу як періоду найбільш активної побудови психологічного майбутнього та життєвого самовизначення, отримання професійної освіти, набуття ідентичності та усталеного ставлення до себе.

Необхідність вивчення системи самоствавлення в професійній сфері вже в юнацькому віці також обґрунтовано тим фактом, що адекватна позитивна система ставлення студента до себе як до фахівця певної сфери є не тільки фактором загального психічного благополуччя, але й таким, що визначає високий рівень мотивованості, енергійності та успішності в оволодінні професією під час навчання.

Описова статистика показників опитувальника «Професійна затребуваність особистості» та дані щодо статистичної значущості статевих розбіжностей наведено у табл. 1.

Дані, наведені в табл. 1 щодо статевих відмінностей у переживанні професійної затребуваності студентів, показують більш високий рівень позитивного самосприйняття в професійній сфері досліджуваних юнаків (загальний рівень та за окремими складовими).

Статистично значущі статеві відмінності виявлено в оцінках досліджуваних за шкалою «задоволеність реалізацією професійного потенціалу» опитувальника «Професійна затребуваність особистості». Отже, юнакам, порівняно з дівча-

Таблиця 1

Описова статистика та статеві розбіжності оцінок професійної затребуваності студентів

Шкали опитувальника «Професійна затребуваність особистості»	Оцінки досліджуваних (середні значення)			
	Загальні оцінки	Юнаки	Дівчата	Значення t-крит. Студента
Задоволеність реалізацією професійного потенціалу	23,16±4,9	23,97±4,96	22,21±4,76	1,988*
Приналежність до професійного товариства	26,58±3,57	27,2±3,81	25,83±3,29	1,997*
Переживання професійної затребуваності	24,68±4,5	25,22±4,65	24,04±4,37	1,343**
Професійна компетентність	21,96±4,88	23,24±4,55	20,51±4,78	3,024***
Професійний авторитет	22,21±4,2	22,66±4,28	21,7±4,13	1,175
Оцінка результатів професійної діяльності	27,07±4,79	27,29±5,03	26,85±4,65	0,464
Ставлення інших	26,62±4,04	26,85±4,33	26,4±3,84	0,556
Самоствавлення	23,4±4,22	23,41±4,32	23,45±4,2	0,048
Загальний рівень професійної затребуваності	131,24±19,24	134,24±19,44	127,74±18,81	1,989*

Примітки: * – $p < 0,05$; ** – відсутність значущих розбіжностей; *** – $p < 0,001$.

тами, притаманні більш позитивні оцінки задоволення актуальним рівнем реалізації професійного потенціалу та досягненням професійного статусу й компетентності. Дівчата вважають себе менш компетентними та очікують на досягнення нижчого рівня професійного статусу та затребуваності свого професійного досвіду.

Більш високими ($p < 0,05$) виявилися також оцінки досліджуваних юнаків за шкалою «приналежність до професійного товариства» (табл. 1). Такі дані свідчать про те, що досліджувані чоловічої статі на етапі навчання мають більш диференційоване та позитивне уявлення про себе як про представника певної професійної спільноти, із прихильністю та повагою ставляться до цінностей та можливих результатів майбутньої професійної діяльності. Уявлення дівчат про власну приналежність до професійної спільноти є менш диференційованими та визначеними.

Виявлені статеві відмінності за шкалою «переживання професійної затребуваності» (табл. 1) показують, що юнакам властиве не тільки більш позитивне сприйняття свого професійного «Я», але й упевненість у необхідності, важливості та цінності для оточуючих результатів майбутньої професійної діяльності. Юнаки більш впевнені, що після закінчення професійної освіти зможуть ефективно застосувати набуті знання, уміння та навички. Дівчата мають нижчу професійну самооцінку, меншою мірою впевнені в тому, що зможуть реалізувати себе в професійній діяльності та очікують на більш негативне ставлення оточуючих до себе як до фахівців за обраною спеціальністю.

Ще однією шкалою, за якою були виявлені статеві відмінності самосприйняття професійної затребуваності студентами, є шкала «професійна компетентність» (табл. 1). У групі дівчат, так само як і за попередніми шкалами, було виявлено більш низькі оцінки. Такі результати позують, що досліджуваним жіночої статі на етапі навчання притаманна нижча впевненість в актуальному майбутньому рівні володіння професійними знаннями та уміннями, сумніви в правильності обрання професії, переживання щодо можливості досягнення задовільного професійного статусу.

Отже, результати табл. 1 показують, що досліджувані чоловічої статі є більш задоволеними реалізацією свого професійного потенціалу вже на етапі навчання, відчують більшу гордість щодо приналежності до певної професійної спільноти, є впевненішими в можливості досягнення професійних успіхів та визнання результатів трудової діяльності з боку оточуючих.

Порівняння показників професійної затребуваності досліджуваних студентів, отриманими її розробниками на дорослій вибірці, із нормативними даними за методикою [5] показало відповідність оцінок середньому рівню. Також на рівні

тенденцій, які потребують статистичної перевірки та уточнення в подальших дослідженнях, було виявлено певні відмінності в середньоарифметичних оцінках досліджуваних та представників вибірки стандартизації. Зокрема виявилось, що для дівчат, порівняно з жінками, які склали вибірку стандартизації методики «Професійна затребуваність особистості», притаманні нижчі оцінки переживання професійної затребуваності, професійної компетентності, професійного. Водночас у досліджуваних дівчат-студенток відзначаються вищі оцінки за показниками «результати професійної діяльності» та «самоствлення».

Для досліджуваних юнаків, порівняно з чоловіками вибірки стандартизації, властиві більш високі оцінки професійної приналежності та нижчі оцінки переживання професійної затребуваності. Хоча такі тенденції виявляються зрозумілими, пояснення їхньої психологічної сутності та механізмів має бути завданням подальших досліджень професійної затребуваності.

Для оцінки взаємозв'язку між часовими перспективами та оцінками професійної затребуваності досліджуваних було проведено статистичний аналіз отриманих результатів. Значущі коефіцієнти кореляції між показниками професійної затребуваності та оцінками часових перспектив наведено у табл. 2.

Результати кореляційного аналізу, наведені у табл. 2, показують наявність статистично значущого зворотного зв'язку між оцінками досліджуваних за шкалою «негативне минуле» опитувальника часових перспектив ZTPI та всіма показниками професійної затребуваності. Такі дані свідчать про те, що загальне песимістичне, негативне, відразливе ставлення до минулого та набутого в ньому досвіду суттєво пов'язане (або може навіть бути одним із факторів) із загальним негативним сприйняттям себе як професіонала. Аналогічний зв'язок усіх показників ставлення до себе в професійній сфері визначено з оцінками досліджуваних за шкалою «фаталістичне теперішнє» опитувальника ZTPI, яка визначає безпорадне, безнадійне ставлення до майбутнього, відсутність планів та значних життєвих цілей.

Отже, досліджуваним із високими показниками негативного переживання минулого та песимістичного ставлення до майбутнього на етапі професійнонавчання властиві такі складові суб'єктивного сприйняття себе як фахівця за обраною спеціальністю:

- низькі оцінки результатів реалізації професійного потенціалу, переживання власної некомпетентності, незадовільні оцінки змісту отриманого професійного досвіду та досягнутих результатів у професійному навчанні (низькі оцінки «задоволеність реалізацією професійного потенціалу» опитувальника «Професійна затребуваність особистості»);

Таблиця 2

Взаємозв'язок часових перспектив та професійної затребуваності особистості

Шкали опитувальника «Професійна затребуваність особистості»	Часові перспективи за опитувальником ZTP1				
	Негативне минуле	Позитивне минуле	Гедоністичне теперішнє	Майбутнє	Фаталістичне теперішнє
Задоволеність реалізацією професійного потенціалу	-0,425***	0,211*			-0,333***
Приналежність до професійного товариства	-0,374***			0,249*	-0,395***
Переживання професійної затребуваності	-0,622***		-0,258**	0,239*	-0,463***
Професійна компетентність	-0,396***			0,217*	-0,345***
Професійний авторитет	-0,374***			0,256**	-0,329***
Оцінка результатів професійної діяльності	-0,547***	0,238**		0,392***	-0,5***
Ставлення інших	-0,4***			0,342***	-0,39***
Самоставлення	-0,543***		-0,197*	0,322**	-0,452***
Загальний рівень професійної затребуваності	-0,538***			0,328***	-0,479***

Примітки: * – $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

- недиференційоване, нечітко визначене уявлення про себе як представників певної професійної спільноти, відсутність позитивного ототожнення з людьми, що є фахівцями в обраній професійній сфері, відсутність позитивного ставлення до матеріальних та нематеріальних результатів праці в обраній галузі (низькі оцінки за шкалою «приналежність до професійного співтовариства»);

- низька професійна самооцінка, переживання непотрібності результатів професійної діяльності за спеціальністю та неможливості самореалізації в обраній професійній сфері (низькі оцінки за шкалою «переживання професійної затребуваності»);

- сумніви з приводу власної професійної компетентності та придатності до трудової діяльності, невпевненість у належному володінні професійними знаннями, уміннями та навичками (низькі оцінки за шкалою «професійна компетентність»);

- переживання власної незначущості для колег, негативна професійна самооцінка та очікування негативних оцінок і відсутності поваги до себе з боку оточуючих (низькі оцінки за шкалою «професійний авторитет»);

- знецінення майбутньої професійної діяльності, можливих результатів та значущості її змісту загалом, сумніви в здатності успішно виконувати професійні обов'язки (низькі оцінки за шкалою «оцінка результатів професійної діяльності»);

- незадоволення ставленням оточуючих, рівнем їхньої поваги до себе як до майбутніх професіоналів (низькі оцінки за шкалою «ставлення інших»);

- відсутність відчуття гідності та самоповаги до себе як до професіоналів, сумніви в здатності досягти в професії значущих та суспільно корисних результатів (низькі оцінки за шкалою «самоставлення»).

Результати кореляційного аналізу, наведені у табл. 2, показують, що високі позитивні показники ставлення студентів до самих себе як майбутніх професіоналів прямо пов'язані в них з оцінками за шкалою «майбутнє» опитувальника часових перспектив ZTP1. Шкала «майбутнє» відображає загальне позитивне прагнення до планування та реалізації обраних цілей, оптимістичне сприйняття своїх життєвих перспектив та можливостей. Отже, дані, наведені у табл. 2, показують, що студентам з оптимістичним ставленням до майбутнього притаманні такі позитивні властивості професійного самосприйняття:

- позитивне емоційне ставлення до себе як представників спільноти фахівців, повага до результатів професійної діяльності, переконання в їхній значущості (високі оцінки за шкалою «приналежність до професійного товариства»);

- позитивні переживання, пов'язані з оцінкою себе як фахівців, упевненість у власній здатності успішно використовувати набуті професійні знання, уміння та навички (високі оцінки за шкалою «переживання професійної затребуваності»);

- упевненість у власній професійній компетентності та успішності (високі оцінки за шкалою «професійна компетентність»);

- усвідомлення себе значущими фахівцями, які заслуговують на повагу колег (оцінки за шкалою «професійний авторитет»);

- позитивна оцінка змісту та результату власної професійної діяльності, упевненість у досягненні успіхів та визнання (оцінки за шкалою «оцінка результатів професійної діяльності»);

- переконання в позитивному ставленні та повазі оточуючих до себе як до фахівців певної галузі (оцінки за шкалою «ставлення інших»);

- позитивне ставлення до себе як до фахівців, висока професійна самооцінка (оцінки за шкалою «самоставлення»).

Оцінки досліджуваних за шкалами «позитивне минуле» та «гедоністичне теперішнє» опитувальника ZTPІ утворили незначну кількість зв'язків із показниками самоставлення в професійній сфері (табл. 2). Так, приємне сприйняття минулого виявилось пов'язаним із високим рівнем задоволеності реалізацією професійного потенціалу та позитивною оцінкою результатів діяльності. Безтурботне ставлення до життя, орієнтація на пошук задоволень, відсутність турботи про завтрашній день (шкала «гедоністичне теперішнє») виявилися притаманними студентам із низьким рівнем переживання професійної затребуваності та самоставлення.

Висновки. Проведене дослідження дозволило встановити, що часові перспективи є важливим корелятом показників професійного самосприйняття та самоставлення студентів під час навчання.

Найбільш значущим щодо формування ставлення до себе як до майбутнього професіонала виявилися часові орієнтації студентів щодо майбутнього, а саме: оцінки за шкалами «майбутнє» та «фаталістичне теперішнє» представили статистично значущі кореляції майже з усіма показниками опитувальника «Професійна затребуваність особистості».

Ставлення до минулого також має суттєве значення щодо формування в юнаків позитивного образу «я професіонал». Водночас виявляється, що формуванню сприятливої професійної затребуваності значною мірою заважають неприємні спогади та ставлення до минулого (статистично значущі зворотні кореляції між показниками за шкалою «негативне минуле» опитувальника часових перспектив та оцінками з усіма шкалами опитувальника професійної затребуваності). Позитивне ставлення до минулого виявилось значущим лише щодо задоволеності реалізацією професійного потенціалу та оцінки результатів професійної діяльності.

Гедоністичне ставлення до теперішнього часу виявилось відносно незначущим щодо формування позитивного сприйняття себе як майбутнього професіонала в юнацькому віці. Показано, що орієнтація на приємне та безтурботне проведення часу пов'язана з переживанням власної незатребуваності та негативним самоставленням. Доречно припустити, що гедоністична орієнтація за таких показників професійної затребуваності виступає в студентів захисним механізмом, призначеним для компенсації неприємних переживань, пов'язаних із негативним професійним самосприйняттям.

Перспективні напрями подальших досліджень полягають у вивченні якісних особливостей взаємозв'язку часових перспектив та професійної затребуваності особистості; визначенні специфіки переживання професійної затребуваності на різних етапах професійного становлення особистості; виявленні внутрішньоособистісних та соціально-психологічних механізмів формування позитивного ставлення людини до себе як до успішного, затребуваного професіонала.

Література:

1. Анцыферова Л. Личность в динамике: некоторые итоги исследования. Психологический журнал. 1992. № 5. С. 12–25.
2. Головаха Е., Кроник А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984. 207 с.
3. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 352 с.
4. Левин К. Динамическая психология: Избр. тр. Москва: Смысл, 2001. 572 с.
5. Харитоновна Е., Ясько Б. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ). Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 7. С. 45–57.

Большакова А. Н. Временные перспективы и самоотношение студентов в профессиональной сфере

В статье проанализирована взаимосвязь временных перспектив и самоотношения студентов в профессиональной сфере. Показано, что негативное прошлое и пессимистическое будущее связаны с системой негативных отношений к себе в профессиональной сфере, а оптимистическое будущее – с позитивным образом себя как профессионала.

Ключевые слова: временные перспективы, психологическое время, самовосприятие, отношение к себе, профессиональная востребованность.

Bolshakova A. M. Time perspectives of students and their self-attitude in professional sphere

The correlation between time perspectives of students and their self-attitude in professional sphere is analyzed. It is shown, that negative attitudes to the past and pessimistic attitudes to the future are related to the system of negative self-attitude in a professional sphere, optimistic attitudes future are related to the positive image of itself as a professional.

Key words: time perspectives, psychological time, self-perception, self-attitude, professional attachment.

В. В. Греськоаспірант кафедри загальної психології
факультету психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ЕТНОПЕДАГОГІКА ЯК ПРОВІДНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ЕТНОНАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

У статті розглянуто теоретико-методологічне обґрунтування етнопедагогіки, розкриваються психологічні аспекти її функціонування. Підкреслено позитивну роль етнопедагогіки у формуванні етнічної ідентичності та зміцненні етнічної свідомості шляхом залучення громадян до етнобуття. Етнопедагогіку визначено рушійною силою в гармонізації життєдіяльності етносу, розвитку етнічної компетентності та посиленні основних ознак етноконсолідації.

Ключові слова: етнос, етнопедагогіка, етнічна ідентичність, етнічна свідомість, етнокультурна інформація.

Постановка проблеми. Зміцнення етнонаціональної ідентичності виступає одним із найважливіших завдань розвитку української держави, воно має спиратися на ментальні особливості нашого народу та культурне надбання. Як відомо, Україна – поліетнічна держава, тому варто об'єднувати багатонаціональний склад українського суспільства, формуючи спільні цінності на основі ідейно-моральної спадщини, залучати різні етнічні спільноти до української культури.

Традиції українського суспільства тісно пов'язані з особливостями ментальності українців, національним характером, їхньою національною самобутністю та етнічною свідомістю, вони виступають як продуктом, так і механізмом етнонаціональної ідентичності. Нагальною потребою є вироблення відповідного інструментарію, наукових та освітньо-виховних засобів; механізмів цілісного, системного осмислення й творення нашого буття.

Пробудження нації можливе лише шляхом залучення молоді до етнобуття свого народу, яке розкривається в етнопедагогічному надбанні. Етнопедагогіка виявляється у фольклорі, міфології, символіці, мистецтві, народознавчих та інших компонентах народної культури, оригінальності мислення, звичаях та традиціях, продуктах діяльності. Вона ґрунтується на національній психології, котра зумовлена культурно-історичними подіями, суспільно-політичними чинниками та природними особливостями.

Сьогодні український народ прагне зберегти та відродити свою самобутність, саме тому варто приділити значну увагу етнопедагогіці як потужному чиннику збереження й розвитку етнонаціональної ідентичності.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз ролі етнопедагогіки в процесі формування та розвитку етнонаціональної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематикою етнічної ідентичності займалися такі психологи: А. Асмолов, В. Агєєв, Н. Лебедева, Л. Почебут, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, І. Данилюк, А. Львовичкіна, М. Боришевський, О. Васильченко, В. Павленко, М. Пірен, М. Шульга, Т. Рудницька, Є. Головаха, Ю. Арутюнян, А. Баронін, А. Березін. Питання етнопедагогіки досліджували М. Стельмахович, Ю. Руденко, Й. Лепких, М. Когут. Теоретико-методологічні засади етнопедагогіки також розкрито в працях В. Євтуха, Г. Лозко, В. Мосіяшенка, А. Марушкевич, Ю. Руденка, О. Духновича, А. Волошина, К. Ушинського та інших. Ця проблематика тісно взаємопов'язана з національним характером, етнічною психологією, національною свідомістю. Основою етнопедагогіки є національне виховання, бо воно «сповідує, – як наголошує В. Ликов, – однакову мету – виховати національно свідому особистість, громадянина, який би оберігав національні й загальнолюдські цінності, глибоко пізнав би їх та поважав» [3].

Виклад основного матеріалу. Кожен народ має свою особливу систему виховання, систему соціалізації особистості, яка ґрунтується на традиційних засадах етносу. Важливою рисою українського етносу є самобутність його традиційної культури, народних традицій, звичаїв та обрядів, які об'єднують минулі й майбутні покоління, інтегруючи їх у високорозвинену націю.

Під етнічними традиціями розуміються комплекси, сукупність установлених способів господарювання, форм матеріальної й духовної культури, суспільного життя й побуту етносів, які передаються від покоління до покоління майже в незмінному вигляді. Усі вони склалися в ході тривалих історичних процесів, особливостей господарського й соціально-економічного розвитку етносу та своєрідності природно-географічного середовища. Культурно-побутові особливості переда-

ються з покоління в покоління, стають традиційними, стійкими й живуть навіть тоді, коли умови життя змінилися [8, с. 117].

У радянську педагогіку термін «етнопедагогіка» було введено у 1970-х роках академіком Г. Волковим, а українську етнопедагогіку розвинув і запровадив український вчений М. Стельмахович.

Етнопедагогіка – галузь знань про виховання підростаючих поколінь, здобутих упродовж історичного розвитку етносу; національна система виховання, яка поєднує національне й загальнолюдське.

Українській етнопедагогіці належить провідна роль у збереженні культури етносу українського народу, зміцненні етнонаціональної ідентичності та формуванні спільних цінностей, які зможуть об'єднати багатонаціональний склад українського суспільства, залучивши різні етнічні спільноти до української культури як до титульної культури України.

Етнічну ідентичність можна розглядати як силу, що здатна об'єднати всіх представників спільноти в єдине ціле, мотивувати їх на досягнення соціально значимих цілей та сприяти культурному, інтелектуальному й економічному розвитку нації. Етнічна ідентичність – це результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе представником етносу, певний ступінь ототожнення себе з ним і відокремлення від інших етносів [1].

Розвиток національної ідентичності особистості розпочинається з 6-7 років. За даними Ж. Піаже, вже в 6-7 років у дітей, завдяки сімейному вихованню та впливу людей, які їх оточують, з'являються перші ситуативні знання про свою національну належність. У 8-9 років національні ідентифікації дітей стають чіткішими, що зумовлено їхнім спілкуванням мовою нації, проживанням на її території, появою в них національних почуттів. У 10-11 років діти розпочинають усвідомлювати автентичність історії та побуту своєї нації [9]. Із віком рівень когнітивної складності національних ідентифікацій підвищується.

Етнічна ідентичність та етнопедагогіка перебувають у нерозривному зв'язку. Етнопедагогіка сприяє формуванню та зміцненню етнічної ідентичності, надає етнічну компетентність. Етнокомпетентна особистість чітко усвідомлює правила, звичаї, норми та цінності, проявляє свою етнічну ідентичність на глибинному усвідомленому рівні.

У кожному етносі наявні свої специфічні особливості суспільного життя, сформовані протягом століть, що знаходять своє відображення в етнопедагогіці. Тому варто враховувати психологічний склад населення. Так, спираючись на національний світогляд, який відображається в культурно-історичних традиціях української нації, етнопедагогіка сприяє зміцненню етнонаціональної ідентичності.

Етнопедагогіка орієнтована на виховання та формування особистості в психологічно близькому середовищі. В основу такого виховання покладений досвід попередніх поколінь, який ґрунтується на психологічному складі нації.

Українська етнопедагогіка утворює такі напрямки [2]:

1) українське родинознавство (фамілологія) – народна мудрість щодо створення, збереження й розвитку міцної, здорової, щасливої сім'ї; її значення в долі людини, народу, держави;

2) українське народне дитинознавство, сутністю якого є вивчення дитини, особливостей її фізичного, психічного й соціального розвитку;

3) народна родинна (батьківська) педагогіка розглядає головні засади сімейного життя й виховання (людяність, моральність, багатогранна духовність), стосунки в родині, авторитет і приклад батьків, підготовка дітей до шлюбу та сімейного життя;

4) українське народне навчання - народні знання з різних галузей життя й діяльності, способи стимулювання пізнавальних інтересів, умінь і можливостей дітей. Розкриває зміст народних повчань, настанов, роз'яснень; допомагає дитині, молодій людині пізнати світ, природу, довкілля, зокрема соціальне середовище, надбання свого народу;

5) українська педагогічна деонтологія, розкриває етичні норми про виховні обов'язки батьків перед дітьми. Елементи обов'язкового у вихованні набувають такі чинники: рідна мова, гуманізм взаємин, культивування моральних чеснот, християнської моралі, гуманне ставлення до дитини, утвердження любові, поваги й ласки до дітей, піклування про дитину в сім'ї.

Історичний шлях становлення й розвитку української етнопедагогіки розпочинається ще в епоху первісного суспільства, общинно-родового ладу. Уже тоді старші покоління докладали чимало зусиль, щоб молодь засвоїла родові й племенні звичаї, вірування, легенди, перекази, землеробські й мисливські навички [2].

Ураховуючи особливості психологічного складу нації, кожному народу притаманний свій тип виховання, заснований на історії, релігії, фольклорі, звичаях та традиціях. Так, для народу, який проживає в межах певної держави застосовуються свої специфічні чинники виховання, що не можуть бути застосовані в межах інших держав, особливості виховання, які не можуть бути запозичені з інших держав.

Етнонаціональну ідентичність варто починати формувати вже змалечку, у період етнічної соціалізації, коли діти вчать поважати свою історію та народність. В основу етновиховання покладено досвід попередніх поколінь, він доноситься до молоді найрізноманітнішими засобами, а саме:

піснями, приказками, загадками, прислів'ями, казками, повір'ями, звичаями та традиціями, народною символікою та історією.

М. Стельмахович виділяв природні й надприродні засоби етновиховання. До природних він зараховував рідну мову, фольклор, навколишню природу, домашній побут, традиції, звичаї, обряди, ритуали, свята, символи, атрибути, реліквії тощо; до надприродних – релігію [7].

Значне місце у формуванні особистості посідає фольклор. «У фольклорі – першовитоки оригінального світосприймання, самобутнього тлумачення явищ природи й людського життя. У думках, піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлах у високопоетичній і глибоко ліричній формі відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях українського народу» [6, с. 32].

Приказки тренують розум, у доступній формі подається інформація про норми поведінки, взаємодії з оточенням. Вдумливого, дбайливого ставлення до мови, оволодіння словом вимагають українські народні прислів'я. Велике значення має загадка, яка постає засобом розумового виховання. Чільне місце в етновихованні посідає казка: вона вчить послідовно, логічно викладати думки. Казки приваблюють дітей своїм змістом, образною мовою, високим емоційним зарядом. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина навчилася мислити словами [4].

Народні символи й національна символіка (герб, тризуб, жовто-блакитний прапор, гімн; етнічні символи: різні обереги, калина, верба) сприяють етнізації особистості, формуванню свідомості, розвитку історичної пам'яті, виробленню почуття любові до всього рідного. Вони виконують важливу функцію консолідації нації, почуття патріотизму, громадянськості, мужності, належності до свого народу.

Визначне місце в системі української етнопедagogіки належить морально-духовному вихованню, яке є важливою складовою виховної системи українського народу, воно формує моральну свідомість, волю, ідеали добра, правди, справедливості, благородства, милосердя. Морально-духовне виховання також містить і релігійне, що ґрунтується на сповіданні християнської моралі, вивченні молитов, Божих заповідей, ікон та Біблії.

Основним інститутом етнічної соціалізації виступає родина, вона виконує функцію етнічного відтворення, що полягає у формуванні національної свідомості та переданні національно-культурних цінностей. Родина формує стиль сприйняття дійсності, пробуджує національну свідомість, формує зацікавленість до історичної долі держави, залучає особистість до суспільно-громадського життя.

Серед основних положень, які мають засвоїти батьки, виховуючи дітей, постають такі: діти поважають ту мову, якою спілкуються в домашніх

умовах; рідна мова є «найціннішим ґрунтом» для виховання сильного характеру; кожна родина має створити рідномовну бібліотеку; найголовнішими учителями рідної мови є батьки [5, с. 27].

Значний педагогічний ефект мають народні свята, фестивалі, конкурси, ігри, виставки та ін. Сьогодні актуальним є охоплення народознавством усіх виховних ланок: сім'ї, дитсадка, школи, позашкільних закладів, професійної освіти вчительських кадрів, підвищення їхньої кваліфікації, підготовки до сімейного життя [4].

Етнопедagogіка – основа сучасної національної системи виховання, надійний фундамент для національного реформування освіти й виховання. Серед основних принципів освіти одним із провідних визначений принцип органічного зв'язку зі світовою та національною історією, культурою, традиціями. Одним із головних завдань сучасної освіти є побудова ефективної системи виховання свідомого громадянина, патріота, формування таких особистісно значущих рис, як національна свідомість, духовність людини [4]. Етнічна самобутність українців, що ґрунтується на засадах національних цінностей, є основою національної освіти, яка зможе вивести свідомість кожної молодої людини на пріоритет до збереження та розвитку країни.

Етнопедagogіка постає важливим фактором формування етнонаціональної свідомості, яка зберігає й передає весь процес етногенезу, а етнонаціональна самосвідомість формується в процесі вивчення народознавчих предметів, оволодіння культурно-історичними традиціями, тобто етнопедagogікою. Національно свідомою людиною знає рідну мову, любить свій народ, шанує культуру, дбає про його сучасне й майбутнє.

Поява свідомості етнічної спільноти засвідчує розуміння членами етнічної спільноти своєї ідентичності, тобто єдності культурно-побутових традицій; поширення й уживання загальної самоназви; гордості за соціально-економічні, культурні та політичні досягнення свого народу; відмінності від інших етносів і переконання в існуванні особливої крові свого етносу; наявності етнічних стереотипів і ментальності [8].

Гармонійну, національно свідому особистість можливо виховати тільки завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів, традицій та звичаїв, таке виховання має ґрунтуватися на національному світогляді, національній ідеології та філософії власного народу. Домінантою виховного процесу має стати формування патріотизму, почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за майбутнє. Тобто основою національної системи виховання та зміцнення етнічної ідентичності українського населення, безперечно, є українська етнопедagogіка.

Висновки. Отже, залучивши етнопедагогічні механізми, можна сформулювати етнонаціональну ідентичність, наполегливо культивувати та поширювати народні цінності: культуру, мову, звичаї.

Етнопедагогіці належить провідна роль у збереженні та розвитку етнонаціональної ідентичності, сьогодні вона стала рушійною силою державного відродження, яка створює особистість, патріота з високорозвиненим почуттям гідності.

Важливе завдання – сприяти етнічній соціалізації сучасному українському суспільству, а саме: упроваджувати етнопедагогічні дисципліни у вищих навчальних закладах, поширювати етнічну інформацію засобами масової інформації, залучати суспільство до етнокультурного життя масовими діями та культурними заходами.

Етнопедагогіка – це ефективна система впровадження українознавчої спадщини в процес формування нового світобачення, у розвиток національної науки, освіти, культури, суспільне та державне життя народу.

Література:

1. Данилюк І. Становлення та формування етнічної ідентичності особистості. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України «Наука і освіта».

Спецвипуск. Проект: «Психологія особистості: теорія, досвід, практика». Одеса, 2010. № 9. С. 47–51.

2. Євтух В., Марушкевич А., Дем'яненко Н., Чепак В. Етнопедагогіка: навч. посіб. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. 117 с.
3. Любар О., Стельмахович М., Федоренко Д. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 447 с.
4. Мосіяшенко В. Українська етнопедагогіка: навч. посіб. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. 176 с.
5. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки. Львів: Фенікс, 1995. 45 с.
6. Руденко Ю. Українська національна система виховання: конспект лекцій. Київ: КДПІ, 1991. 49 с.
7. Стельмахович М. Українська народна педагогіка: навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 232 с.
8. Тиводар М. Етнологія. Ужгород, 1998. 577 с
9. Piagen J., Weil A. The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries. International Social Science Bulletin. 1951. Vol. 3. P. 561–578.

Гресько В. В. Этнопедагогика как ведущий механизм формирования этнонациональной идентичности

В статье рассмотрены теоретико-методологическое обоснование этнопедагогике, раскрываются психологические аспекты её функционирования. Подчеркнута положительную роль этнопедагогике в формировании этнической идентичности и укреплении этнического сознания путем привлечения граждан к этнобытия. Этнопедагогике представлено движущей силой в гармонизации жизнедеятельности этноса, развития этнической компетентности и усилении основных этноконсолидирующих признаков.

Ключевые слова: этнос, этнопедагогика, этническая идентичность, этническое сознание, этнокультурная информация.

Hresko V. V. Ethnopedagogy as a guideline of the formation of ethnic identity

The article explores the theoretical and methodological substantiation of ethnopedagogy, reveals the psychological aspects of its functioning. The positive role of ethnopedagogy in the formation of ethnic identity and the strengthening of ethnic consciousness by attracting citizens to ethnic existence was emphasized. Ethnopedagogy is defined as the driving force in harmonizing the life of the ethnic group, the development of ethnic competence, and the strengthening of the main ethnoconclusion signs.

Key words: ethnos, ethnopedagogy, ethnic identity, ethnic consciousness, ethno-cultural information.

В. М. Гусакстарший викладач кафедри психології
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Статтю присвячено аналізу результатів експериментального дослідження структурних компонентів професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. Розглядаються психодіагностичні методики для вивчення складових психологічної культури. На основі статистичної обробки даних визначаються рівні розвитку психологічної грамотності та компетентності в студентів спеціальності «Соціальна робота».

Ключові слова: професійно-психологічна культура, психологічна грамотність, психологічна компетентність, метод узагальнення незалежних характеристик, майбутній соціальний працівник.

Постановка проблеми. Високий рівень психологічної культури сприяє ефективності діяльності в психотравматичних професійних ситуаціях, збереженню психічних і фізіологічних резервів, стійкості до впливу емоційних стресорів і загрози професійному вигоранню. Тому необхідною умовою забезпечення психологічного здоров'я майбутнього соціального працівника є формування його психологічної культури в процесі професійної підготовки.

Професійне становлення студента вимагає від нього складної, напруженої творчої роботи з розвитку власної особистості. Самопізнання та особистісне зростання сприяють виробленню технологій подолання деструктивних впливів шляхом формування важливих складових професійно-психологічної культури – психологічної грамотності та компетентності. Наукова проблема полягає в тому, що в дослідженнях не представлено результати психодіагностичного обстеження структурних компонентів професійно-психологічної культури безпосередньо в студентів спеціальності «Соціальна робота», що ускладнює розробку технології її розвитку в умовах університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченням психодіагностики різних аспектів професійно-психологічної культури представників професій соціономічного типу займалися А. Маслоу, А. Шостром, К. Роджерс, Р. Даймонд, Н. Холл, К. Платонов, О. Мотков, Л. Колмогорова, А. Деркач, В. Рибалка, О. Видра, О. Ксенофонтова, Є. Бажин, О. Еткінд, О. Штепа та ін. Проте на сьогодні проблема аналізу методичних підходів до діагностики психологічної грамотності й компетентності та її результатів саме в майбутніх соціальних працівників в умовах університету не знайшла достатнього відображення в психологічних дослідженнях.

Мета статті – здійснити аналіз результатів експериментального дослідження структурних компонентів професійно-психологічної культури сту-

дентів спеціальності «Соціальна робота», зокрема психологічної грамотності та компетентності.

Виклад основного матеріалу. Професійно-психологічна культура розглядається нами як складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку й використанні цілісної системи психологічних знань, умінь і навичок, цінностей, професійно важливих якостей, а також здібностей до самоуправління, самоосвіти для високоефективної професійної діяльності в ситуаціях, що вимагають мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця.

У попередніх дослідженнях було виділено такі складові професійно-психологічної культури: психологічна грамотність, психологічна компетентність, ціннісно-смысловий та емоційний компоненти, які реалізуються в повсякденній професійній діяльності соціальних працівників. Усі складові психологічної культури соціального працівника взаємопов'язані, а міжкомпонентні зв'язки взаємообумовлені [1].

Експериментальною базою дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, що тривало протягом 2010-2016 рр., стали вищі навчальні заклади України, зокрема Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв), Національний університет «Києво-Могилянська Академія» (м. Київ) та Херсонський державний університет. Загальна кількість студентів, які взяли участь у констатувальному експерименті становить 366 осіб. До проведення дослідно-експериментальної роботи були задіяні викладачі вищих навчальних закладів, представники громадських організацій та працівники соціальних служб.

Для вимірювання вказаних структурних компонентів професійно-психологічної культури було використано такі засоби діагностики: розроблені нами методики «Психологічна грамотність»

та «Психологічна компетентність», «Методика дослідження психологічної культури» О. Видри [6, с. 211-214], розроблена на основі тесту О. Моткова, і «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла [7, с. 57-59].

Із метою визначення рівня психологічної грамотності та компетентності майбутніх соціальних працівників нами було розроблено спеціальні анкети на основі методу узагальнення незалежних характеристик К. Платонова та виділених О. Мотковим [3] і Л. Колмогоровою [2] показників, що свідчать про високий рівень психологічної культури як результат навчальної діяльності на основі врахування сензитивності вікового періоду. Кожна передбачена анкетною властивість оцінюється за методом полярних балів.

К. Платонов уважав метод узагальнення незалежних характеристик основним науково-практичним методом психологічної науки для вивчення особистості в різних видах її діяльності. Він полягає в збиранні та узагальненні певних показників, що характеризують особистість, тими особами, які знають досліджуваного й оцінюють його незалежно від думки інших, що забезпечує застосування особистісного підходу під час психодіагностики.

Основна суть методу полярних балів – порівняння та співставлення психічного явища стосовно крайніх форм його прояву. Кожна якість, як узагальнена характеристика, може оцінюватися від 1 до 5 балів. Крім самого досліджуваного, оцінювання проводить група експертів, яка протягом тривалого часу контактувала з ним (під час навчання, у побутовій сфері, дозвіллі). Показником розвитку особистості є сумарний бал, який вона отримує на основі середнього арифметичного результатів двох-трьох експертів і власного результату. Потрібно пам'ятати, що отримані результати є суб'єктивними показниками, тому потрібно враховувати потенційну здатність експерта давати об'єктивну оцінку певних структур особистості, компетентність у цьому питанні, рівень неупередженості до досліджуваного [5].

Під час проходження методики «Психологічна грамотність» та «Психологічна компетентність» паралельно з оцінюванням студентом своїх психологічних знань, умінь та навичок їх оцінювали також однокурсники, викладачі навчального закладу та керівники практики. Рівень психологічної грамотності та компетентності визначався через відношення ступенів вираження оцінки однокурсника, викладача або керівника практики й самооцінки за 5-бальною шкалою оцінок. Порівнюючи бали, які виставив студент сам собі, із балами які виставили інші, врахувавши сумарний бал на основі середнього арифметичного, ми одержали можливість з більшою мірою

вірогідності визначити рівні психологічної грамотності та компетентності майбутніх соціальних працівників.

Розпочнемо з аналізу особливостей прояву психологічної грамотності майбутніх соціальних працівників. Психологічна грамотність як важливий компонент професійно-психологічної культури, сукупність базових психологічних знань, освіченість стосовно різноманітних явищ психіки, зокрема й сутності психологічної культури, містить такі показники, що увійшли до анкети:

1) усвідомлення відмінностей наукової, паранаукової та життєвої психології, закономірностей та принципів психологічної науки, ролі психології в особистому та професійному житті людини;

2) знання основних теоретичних концепцій та напрямів сучасної психологічної думки, психологічної структури особистості; обізнаність стосовно різноманітних явищ психіки;

3) наявність та вміння оперувати психологічним словниковим запасом;

4) розуміння особливостей протікання пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів, внутрішніх психічних станів, настрою людини; засвоєння методів цілеспрямованого впливу на нього;

5) самоаналіз, спостереження за власними думками, почуттями, бажаннями, усвідомлення мотивів своїх вчинків; аналіз і порівняння власної поведінки, дій із соціально прийнятими нормами, очікуваннями інших людей;

6) психологічна спостережливість (розуміння переживань, думок, характеру людини на основі спостереження за її виразом обличчя, поведінкою), здатність передбачати вчинки людей та їхні наслідки;

7) володіння інформацією про вікову періодизацію психічного розвитку, психологічні особливості розвитку особистості в різні вікові періоди;

8) усвідомлення специфіки малих та великих соціальних груп, їхніх соціально-психологічних характеристик; особливостей динаміки групових процесів, феноменів та ефектів малих груп;

9) усвідомлення закономірностей спілкування та взаємодії, необхідності враховувати внутрішні стани, переживання, вікові та індивідуальні психологічні особливості в спілкуванні та взаємовідносинах;

10) знання сутності, складових елементів феномену «психологічна культура», особистісна значимість цих знань.

Розрахунки, проведені за допомогою комп'ютерної програми SPSS 13.0, 17.0 для обробки даних психологічних досліджень дозволили визначити середні показники виразності кожної складової, а також узагальнений середній показник психологічної грамотності загалом у всієї вибірки досліджуваних (табл. 1).

Таблиця 1

**Середні показники прояву складових психологічної грамотності
в майбутніх соціальних працівників**

N=366

Питання методики «Психологічна грамотність»	Середнє	Стандартне відхилення	Стандартна помилка середнього
ПГ 1	3,42	0,84	0,04
ПГ 2	3,23	0,83	0,04
ПГ 3	3,18	0,89	0,05
ПГ 4	3,59	0,69	0,04
ПГ 5	4,13	0,67	0,03
ПГ 6	3,91	0,75	0,04
ПГ 7	3,41	0,98	0,05
ПГ 8	3,27	0,92	0,05
ПГ 9	3,72	0,82	0,04
ПГ 10	3,11	0,99	0,05
Психологічна грамотність загалом	3,50	0,68	0,04

Як можна побачити, найнижчий середній показник спостерігається в студентів по пункту № 10 анкети «Психологічна грамотність» – 3,11 балів («Знання сутності, складових елементів феномену «психологічна культура», особистісна значимість цих знань») та пункту № 3 – 3,18 балів («Наявність та вміння оперувати психологічним словниковим запасом»). У зв'язку з цим доречно було внести до навчального плану підготовки соціальних працівників спецкурс у вигляді психологічного практикуму «Професійно-психологічна культура особистості».

Водночас найвищий середній показник (4,13 балів) продемонстрували досліджувані по пункту № 5 анкети: «Самоаналіз, спостереження за власними думками, почуттями, бажаннями, усвідомлення мотивів своїх вчинків; аналіз і порівняння власної поведінки, дій із соціально прийнятими нормами, очікуваннями інших людей». Останнє може свідчити про значний потенціал розвитку в студентів-соціальних працівників як психологічної грамотності, так й інших складових професійно-психологічної культури за умови внесення в навчально-виховний процес університету спеціальних заходів з її формування завдяки механізму рефлексії.

Психологічна компетентність як складова професійно-психологічної культури відображає рівень розвитку професійних психологічних здібностей, умінь та навичок, готовність і здатність ефективно використовувати психологічні знання на практиці, застосовувати їх для аналізу проблем, що виникають у навчально-професійній діяльності. До розробленої нами анкети увійшли такі критерії оцінки рівня розвитку психологічної компетентності:

1) ефективне застосування психологічних знань, умінь та навичок для вирішення життєвих та професійних завдань, проблем; поєднання узагальнених психологічних знань зі знаннями про себе, конкретну людину, ситуацію;

2) адекватне використання прийомів і способів психологічного пізнання іншої людини, уміння аналізувати її соціально-психологічні якості: мотиви, інтереси, почуття, темперамент, характер, здібності, поведінку в певній ситуації;

3) самопрезентація, уміння вільно виражати свої почуття та думки без скруті, навички асертивної поведінки (на основі здорової впевненості в собі), уміння адекватно сказати «Ні» ситуації, відстоювати власну позицію;

4) здатність до ефективної соціально-психологічної адаптації в нових умовах, свідомої саморегуляції власних психічних станів;

5) уміння проводити порівняльний аналіз змісту різних вікових етапів психічного розвитку, визначати вікові кризи та розробляти шляхи їхнього подолання для конкретного випадку;

6) використання методів соціальної психології для конструктивної побудови міжособистісних стосунків та спільної діяльності в малих групах; уміння узгоджувати свою позицію, точку зору з іншою людиною, домовлятися; здатність до співробітництва під час вирішення конфліктів;

7) здатність до плідного міжособистісного спілкування, діалогічної взаємодії, взаєморозуміння; уміння проявляти співчуття, співпереживання, надавати психологічну підтримку й допомогу;

8) самоуправління – здатність до самоорганізації, вміння оптимально розподіляти час на навчання та інші сфери життя, доводити розпочату справу до кінця;

9) уміння діяти в ситуації вибору, приймати ефективні рішення, брати на себе відповідальність за свій вибір та вчинки; адекватно поводити себе в ситуації успіху та невдачі;

10) здатність до рефлексії розвитку власної психологічної культури, усвідомлення внутрішніх змін себе як особистості та суб'єкта життєдіяльності.

Таблиця 2

**Середні показники прояву складових психологічної компетентності
в майбутніх соціальних працівників**

N=366

Питання методики «Психологічна компетентність»	Середнє	Стандартне відхилення	Стандартна помилка середнього
ПК 1	3,49	0,74	0,04
ПК 2	3,65	0,70	0,04
ПК 3	3,90	0,82	0,04
ПК 4	3,83	0,79	0,04
ПК 5	3,23	0,87	0,05
ПК 6	3,58	0,80	0,04
ПК 7	4,16	0,71	0,04
ПК 8	3,84	0,78	0,04
ПК 9	3,95	0,73	0,04
ПК 10	3,62	0,79	0,04
Психологічна компетентність загалом	3,73	0,59	0,03

Таблиця 3

Оцінка рівнів психологічної грамотності та психологічної компетентності (показники в балах)

Рівень	Психологічна грамотність (X ср=3,50 балів)	Психологічна компетентність (X ср=3,73 балів)
Високий	4,19-5,00	4,33-5,00
Середній	2,82-4,18	3,14-4,32
Низький	1,00-2,81	1,00-3,13

У ході статистичної обробки результатів дослідження було визначено середні показники виразності кожної складової, а також узагальнений середній показник психологічної компетентності загалом у всієї вибірки досліджуваних (табл. 2).

Як видно з таблиці, найнижчий середній показник (3,23 балів) серед професійно-психологічних вмінь та навичок виявлено по пункту № 5 анкети «Психологічна компетентність» - «Уміння проводити порівняльний аналіз змісту різних вікових етапів психічного розвитку, визначати вікові кризи та розробляти шляхи їхнього подолання для конкретного випадку», що свідчить про необхідність насичення викладання дисципліни «Вікова психологія» розв'язанням ситуаційних задач та іншими завданнями практичного характеру.

Натомість «Здатність до плідного міжособистісного спілкування, діалогічної взаємодії, взаєморозуміння; вміння проявляти співчуття, співпереживання, надавати психологічну підтримку й допомогу» (пункт № 7 анкети) отримали найвищий середній бал (4,16) у досліджуваних, що може свідчити про природні особистісні якості студентів, які обрали професію «соціономічного профілю» (за Є. Клімовим).

У ході статистичної обробки результатів дослідження було також визначено рівні психологічної грамотності й компетентності та їхнє вираження в балах (табл. 3).

Згідно з результатами статистичного аналізу, високий рівень психологічної грамотності має числове вираження від 4,19 до 5 балів. Він характеризується наявністю в студентів науко-

вого психологічного кругозору та картини світу, вміння оперувати психологічним словниковим запасом та розвинутої системи спеціальних знань із базових психологічних дисциплін, представлених в анкеті.

Отриманий результат від 2,82 до 4,18 балів відображає середній рівень прояву психологічної грамотності, тобто достатню орієнтацію студента-майбутнього соціального працівника в основних питаннях загальної, вікової та соціальної психології.

Низький рівень психологічної грамотності зафіксовано в тих досліджуваних, які набрали від 1 до 2,81 бала. Останнє вказує на те, що освіченість стосовно різноманітних явищ психіки в них сформована фрагментарно й недостатньо.

Як видно з табл. 3, рівні психологічної грамотності дещо нижчі (X ср = 3,50 балів), ніж рівні психологічної компетентності (X ср = 3,73 балів), що відповідає середнім статистичним даним по всій вибірці досліджуваних.

У свою чергу числовий показник від 4,33 до 5 балів свідчить про високий рівень психологічної компетентності, що характеризується успішним засвоєнням й адекватним використанням цілісної системи психологічних вмінь, навичок та здібностей, які дозволяють ефективно застосовувати отримані знання на практиці, в умовах навчально-професійної діяльності.

Досліджувані, які набрали від 3,14 до 4,32 балів, демонструють середній рівень прояву психологічної компетентності в соціальній роботі, що виражається в здатності діяти в ситуації вибору та нести

за нього відповідальність, діалогічній взаємодії, асертивній поведінці, самоорганізації, використовувати психологічні методи й прийоми та рефлексії розвитку власної психологічної культури.

Низький рівень сформованості психологічних умінь, навичок та здібностей має числове вираження від 1 до 3,13 балів. Останнє свідчить про те, що в поведінці та діяльності студентів спостерігаються незначні й часто неусвідомлювані прояви психологічної компетентності, які є неважливими для них.

У процесі проведення констатувального експерименту ми отримали результати, які відобразили в табл. 4.

Таблиця 4
Рівні сформованості психологічної грамотності у майбутніх соціальних працівників

N=366

Рівні психологічної грамотності	Абсолютна кількість	Відсоток
Високий	45	12,30
Середній	255	69,67
Низький	66	18,03
Разом	366	100

Згідно з даними результатів дослідження, лише у 45 осіб (12,30% від загальної кількості студентів) зафіксовано високий рівень прояву психологічної грамотності, 66 осіб (18,03%) проявили низький рівень, а основна частина – 255 досліджуваних (69,67%) мають середній рівень психологічної освіченості.

Аналогічним чином рівень психологічної компетентності визначався через відношення ступенів вираження оцінки (метод узагальнення незалежних характеристик, за якого експертами виступали два однокурсники, викладач або керівник практики) і самооцінки по 5-бальній шкалі оцінок. Результати представлено у табл. 5.

Таблиця 5
Рівні сформованості психологічної компетентності в майбутніх соціальних працівників

N=366

Рівні психологічної компетентності	Абсолютна кількість	Відсоток
Високий	57	15,57
Середній	248	67,76
Низький	61	16,67
Разом	366	100

Як показано в табл. 5, 57 осіб (15,57% досліджуваних) продемонстрували високий рівень психологічної компетентності, основна частина – 248 осіб (67,76%) – середній і 61 особа (16,67% студентів) мають низький рівень психологічних

умінь та навичок. Трохи вищі показники сформованості психологічної компетентності порівняно з психологічною грамотністю можна пояснити, на наш погляд, базовим рівнем ще непрофесійної особистісної психологічної культури, початкового культурно-психологічного досвіду особистості студента, який він отримав із сімейних традицій, навчання та особистісної життєдіяльності та з яким прийшов до вищого навчального закладу.

Загалом, як бачимо, постає необхідність підвищення рівня психологічної грамотності та компетентності за рахунок посилення середнього рівня та зниження кількості студентів із низьким рівнем указаних складових психологічної культури. Результатам дослідження рівнів розвитку ціннісно-смыслового та емоційного компонентів професійно-психологічної культури буде присвячена наступна публікація автора.

Висновки. У цьому дослідженні представлено результати психодіагностичного обстеження в студентів спеціальності «Соціальна робота» (загальною кількістю 366 осіб) таких структурних компонентів професійно-психологічної культури, як психологічна грамотність та компетентність. Із метою визначення рівня прояву останніх нами було розроблено спеціальні анкети на основі методу узагальнення незалежних характеристик К. Платонова та виділених О. Мотковим і Л. Колмогоровою показників. Вони заповнюються за методом узагальнення незалежних характеристик, а кожна передбачена властивість оцінюється за методом полярних балів.

Розрахунки, проведені за допомогою комп'ютерної програми SPSS для обробки даних психологічних досліджень, дозволили визначити середні показники виразності кожної складової психологічної грамотності та компетентності, а також узагальнені середні показники загалом в усієї вибірки досліджуваних. Під час статистичної обробки результатів дослідження було визначено рівні психологічної грамотності й компетентності та їхнє вираження в балах. Було виявлено, що рівні психологічної грамотності дещо нижчі, ніж рівні психологічної компетентності, що відповідає середнім статистичним даним по всій вибірці досліджуваних.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив зробити загальний висновок про недостатній рівень розвитку у майбутніх соціальних працівників психологічної грамотності й компетентності та показав необхідність упровадження спеціальних заходів у навчально-виховний процес університету для його підвищення. Процесуальні аспекти та результати психолого-педагогічного формування експерименту з розвитку структурних складових професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університету будуть висвітлені в наступних публікаціях автора.

Література:

1. Гусак В. Методичні підходи до вивчення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*// Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos . Budapest, IV (42), Issue: 87. 2016. P. 66-69.
2. Колмогорова Л. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. Психологов. 2002. 360 с.
3. Мотков О. Методика «Психологическая культура личности». URL: http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psiholichnost/m_kultura_4.htm
4. Никитина В., Василенко Т. Психодиагностика в системе социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва: Из-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 208 с.
5. Платонов К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. Москва: Высш. шк., 1984. 174 с.
6. Развитие психологической культуры учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навчально-методичний посібник / за ред. В. Рибалки. Київ: ІПППО України, 2005. 298 с.
7. Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2005. 490 с.

Гусак В. М. Особенности сформированности психологической грамотности и компетентности у будущих социальных работников

Статья посвящена анализу результатов экспериментального исследования структурных компонентов профессионально-психологической культуры будущих социальных работников. Рассматриваются психодиагностические методики для изучения составляющих психологической культуры. На основе статистической обработки данных определяются уровни развития психологической грамотности и компетентности у студентов специальности «Социальная работа».

Ключевые слова: профессионально-психологическая культура, психологическая грамотность, психологическая компетентность, метод обобщения независимых характеристик, будущий социальный работник.

Husak V. M. Features of the formation of psychological literacy and competence of future social workers

The article analyzes the results of an experimental research of the structural components of professional-psychological culture of future social workers. Psychodiagnostic methods are considered for the study of the components of psychological culture. On the basis of statistical data processing are determined by levels of development of psychological literacy and competence of students specialty in «Social work».

Key words: professional-psychological culture, psychological literacy, psychological competence, independent characteristics generalization method, future social worker.

О. А. Дзюбенкокандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЗМІСТ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті здійснено аналіз психологічних підходів у вирішенні проблеми адаптації-дезадаптації особистості. На основі детального аналізу літературних джерел представлено зміст авторської програми, яка спрямована прискорити процес адаптації молодших підлітків до нових умов навчання та сприяти їхньому особистісному розвитку.

Ключові слова: адаптація особистості, шкільна адаптація-дезадаптація, психолого-педагогічний супровід, молодший підліток, основна школа.

Постановка проблеми. Психолого-педагогічна практика свідчить, що проблема адаптації до шкільного навчання пов'язана, насамперед, із вступом дітей до першого класу та їхніми подальшими переходами в основну та старшу школу. Предметом нашого вивчення є етап переходу учнів до основної ланки навчання, який часто супроводжується зниженням їхньої навчальної успішності. Крім того, варто зазначити, що поряд зі зміною шкільних умов навчання, діти переживають вікові зміни, пов'язані з початком підліткового періоду. Вікова криза підлітків може виявлятися різкою зміною поведінки, схильністю до її порушення, неврівноваженістю, лабільністю емоційних переживань, перевтомою, проявами невротичних реакцій, підвищеною тривожністю, агресивністю, апатією тощо. Отже, із переходом учнів до навчання в 5-й клас має місце процес соціальної адаптації до нових навчальних умов системи освіти та онтогенетичної адаптації дітей до вікових змін. У цей час учні потребують психолого-педагогічної допомоги, спрямованої запобігти шкільній дезадаптації, та підтримки в розвитку новоутворень підліткового віку. Процес адаптації до нових умов навчання п'ятикласників варто цілеспрямовано прискорювати, а їхній особистісний розвиток оптимізувати, що можливо за допомогою програми психолого-педагогічного супроводу, теоретичному обґрунтуванню та змістовому наповненню якої й присвячена наша стаття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив те, що фахівці в роботі над проблемою адаптації-дезадаптації особистості використовують широкий комплекс психологічних методів впливу, оснований на різних психологічних концепціях.

Психоаналітична терапія З. Фрейда зосереджує свою увагу на тому, що стан тривоги є

головною психологічною проблемою душевного життя людини. Тривога проковується очікуванням або передбаченням нервового напруження, коли загроза для тіла чи психіки занадто суттєва, щоб її проігнорувати, ліквідувати або подолати. Труднощі в процесі адаптації до середовища посилюють стан тривоги, який є наслідком внутрішнього конфлікту структурних частин особистості: Ід, Его, Супер-Его. Допомога психоаналітичної терапії полягає в посиленні Его як психічної структури, яка покликана забезпечувати здоров'я, безпеку й адаптовану психічну діяльність особистості [2].

Індивідуальна терапія А. Адлера підкреслює, що основою неадаптивних стилів життя, і, відповідно, невротичних переживань є невміння співпрацювати, що призводить до відчуття спустошеності й особистісної неспроможності. Здоровою є та особистість, яка соціально адаптована. Вона відчуває соціальний інтерес як почуття приналежності до більш широкого кола людей і прив'язаність до сім'ї, оточення, суспільства. Це позбавляє її від переживання почуття неповноцінності. Завдання індивідуальної психотерапії - сприяти адаптованості особистості шляхом її соціальної орієнтації та відведенню від ізоляції, утечі при взаємодії із оточуючими. Шлях розвитку почуття соціального інтересу починається з дитинства [11, с. 117-139].

Епігенетична модель розвитку особистості Е. Еріксона описує цикл людського життя, кризи його розвитку, що є основою онтогенетичного підходу у вивченні явищ адаптації-дезадаптації особистості. Розвиток особистості залежить від готовності спілкуватися та взаємодіяти з більш широким колом людей. Цей процес дає можливість розвивати нові стосунки та навички, тобто більш широко адаптуватися до нових умов життєдіяльності. Крім того, варто відзначити концепцію ідентичності як

основи адекватної соціально-психологічної адаптації особистості. Актуальність її розвитку припадає на підлітковий вік. На думку Е. Еріксона, відсутність нормального почуття ідентичності може призвести до ворожого ставлення людини до цінностей суспільства, а отже й до її соціальної дезадаптації [11, с. 221-246].

Завданням біхевіоральної терапії є зміна поведінки й способу вираження емоцій людини. Ця терапія спрямована на те, щоб навчити людину контролювати свою поведінку. Б. Скіннер уважав, що, насамперед, необхідно модифікувати обставини в яких існує дитина, а не звинувачувати й карати її за девіантні дії, які є наслідком труднощів в адаптації до певних умов життєдіяльності [5]. Прагнення змінити не лише поведінку, але й думки особистості розкриті в концепції когнітивної біхевіо-терапії. Ця терапія спрямована на те, щоб навчити дитину контролювати свою поведінку, розвивати в неї чуттєве й когнітивне розуміння [10].

Представники особистісно-орієнтованої психотерапії в роботі з дезадаптованими підлітками ставлять перед собою такі завдання: 1) вивчення особистості дезадаптованого підлітка, його емоційних станів, мотиваційних механізмів; 2) виявлення та вивчення типу акцентуації характеру та компенсаторних механізмів, які сприяють виникненню й збереженню невротичного стану; 3) досягнення усвідомлення підлітком причин та наслідків між особливостями його системи взаємостосунків і його дезадаптованим станом; 4) допомога підліткові правильно вирішити ситуацію, що травмує психіку, змінити, за необхідності, його об'єктивне положення й ставлення до нього оточуючих; 5) зміни в міжособистісних стосунках, корекція неадекватних форм поведінки [9, с. 58].

Аналіз поглядів вітчизняних психологів-науківців засвідчив, що вивчення проблеми адаптації особистості найбільшого поширення набуло в процесі її навчальної діяльності. Здебільшого розглядається проблема адаптації-дезадаптації в межах понять «важковиховуваність», «девіантна поведінка». Тому дітей, які мають труднощі як у процесі адаптації до нових умов, так і впродовж усього навчання, вважають дезадаптованими. Саме тому психологічна допомога містить загальну профілактику правопорушень та злочинності [1; 7].

Українські вчені-психологи (І. Булах, А. Винагородський, І. Сабанадзе, Г. Хомич) вважають, що труднощі в процесі адаптації притаманні нормальним дітям, які мають акцентуовані риси характеру [9].

Крім того, варто відзначити, що труднощі в процесі адаптації виникають у дітей із синдромом гіперактивності, підвищеним рівнем агресивності, тривожності або ж із аутизацією. Психологічна допомога дітям із зазначеними видами дезадап-

тації розроблена психологами у вигляді індивідуальних занять, рекомендацій для батьків, вчителів та тренінгів для дітей [6].

Найбільш розповсюдженим методом роботи з дітьми, які мають труднощі в шкільній адаптації є психологічний тренінг, адже саме в спілкуванні констатують основне джерело невротизації. Під час тренінгової роботи використовують комунікативні, рольові ігри, психогімнастику, музикотерапію, арт-терапевтичні техніки, методики прогресивного розслаблення, вправи, спрямовані на розвиток рефлексивності, зниження тривожності та агресивності, підвищення мотивації до навчальної діяльності тощо [3; 4; 8; 12].

Варто зауважити, що труднощі в адаптації до нових умов навчання не завжди пов'язані з деструктивними формами поведінки. Метою нашої програми є сприяння прискоренню процесу адаптації широкого загалу учнів-п'ятикласників до нових умов навчання, оскільки це надає можливість швидко засвоїти нові умови навчання та виробити найбільш сприятливу поведінку в ситуаціях, зумовлених цими умовами, а також сприяє їхньому особистісному розвитку на початку підліткового періоду. У нашій роботі ми використовуємо еkleктичний підхід, який містить застосування методів різних терапевтичних концепцій як зарубіжних, так і вітчизняних. Науковою новизною запропонованої програми є її комплексний підхід у подоланні труднощів адаптаційного періоду під час переходу учнів із початкової до основної школи.

Мета статті – теоретично обґрунтувати програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до нових умов навчання та висвітлити її змістове наповнення.

Виклад основного матеріалу. Оскільки проблема труднощів в адаптаційному процесі пов'язана з втратою цілісності та проявляється у внутрішньому дискомфорті школяра, що може призвести до дезадаптації, то ми пропонуємо в роботі шкільного психолога поєднувати когнітивні, поведінкові та емоційно-особистісні концепції психологічної допомоги. Тобто використовувати еkleктичний підхід.

Спираючись на теоретичний аналіз літературних джерел із проблеми адаптації, нами було розроблено програму психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, яка розрахована на 15 занять, об'єднаних у 6 блоків. Кожен блок присвячений своїй меті та окремій темі. Усі заняття програми орієнтовані на групову форму роботи, яка є більш ефективною та економічною в часі. Програма нараховує такі три етапи:

1) Вступний (1 заняття) етап містить вправи, спрямовані на налагодження позитивної атмосфери в групі, установлення правил міжособистісної взаємодії під час занять, актуалізацію потреби,

заохочення учасників до роботи, визначення їхніх очікувань, розкриття мети, змісту та перспектив у відвідуванні тренінгу.

2) Основний (2-13 занять) етап має на меті підвищення рівня адаптованості шляхом зниження почуття тривоги, сорому, печалю під час навчання в школі, підвищення мотивації до навчальної діяльності, налагодження позитивного соціально-психологічного клімату в групі, розвитку здатності до рефлексії та психологічної компетентності в нових соціальних умовах. Змістове наповнення занять:

Перший блок – «Перший раз у 5-й клас» передбачає розширення уявлень дитини про навчання в основній школі, знайомство з новими умовами, вчителями, предметами, вимогами, змінами, що супроводжують перехід на нову ланку навчання, усвідомлення того, що навчання відтепер буде відрізнятися від того, яким воно було в початковій школі. Крім ознайомлення учнів із загальними особливостями навчання в основній школі, метою першого блоку є розкриття позитивних сторін навчання в 5-му класі, що доцільно викладати у формі міні-лекції та під час дискусій з учасниками групи. Вправи цього блоку спрямовані на сприяння груповій згуртованості, налагодження позитивної атмосфери в групі, що є необхідним для ефективної роботи на наступних заняттях.

Другий блок – «Мої внутрішні переживання» спрямований розширити теоретичні знання учнів про роль емоцій в житті людини, роботу над вираженням негативних емоцій, розвинути здатність розуміти та адекватно виражати свої емоції шляхом пізнання власного внутрішнього світу емоційних переживань, аналізу стресових ситуацій, пошуку внутрішніх ресурсів, а також оволодіння техніками психогімнастики, релаксації.

Третій блок «Пізнаю себе, розумію оточуючих» спрямований на розвиток здатності розуміти свій стан та стан інших людей, тобто підвищення рівня рефлексивності, що містить уміння аналізувати життєві ситуації, приймати правильні рішення та знаходити способи порозуміння; блок присвячений розвитку комунікативних здібностей: умінню слухати, ставити питання, брати участь у дискусіях.

Четвертий блок – «Я серед інших або як себе поводити в колективі» передбачає оволодіння навичками взаємодії з дорослими, однокласниками та усвідомлення правил поведінки в умовах школи, розвиток навичок поведінки в конфліктних ситуаціях та позитивних виходів із них.

П'ятий блок – «Навчання – це цікаво» спрямований на підвищення мотивації до навчання, формування в учнів позиції школяра, який має адекватне уявлення про школу, позитивно ставиться до шкільних занять, умов навчання, визнає авторитет учителя. Крім того, важливим є розвиток інтересу до пізнання нового, з'ясування причин

відсутності інтересу до навчання та пошук шляхів відновлення пізнавальної активності учнів.

Шостий блок – «Моє особистісне зростання» передбачає формування віри у свої сили, можливості та позитивного ставлення до внутрішнього власного «Я», забезпечення потреб особистісного зростання, закріплення навичок спільної діяльності в умовах колективу.

3) Завершальний (14-15 занять) етап спрямований підвищити впевненість у собі учасників тренінгу, закріплення навичок, отриманих ними під час попередніх занять. Варто здійснити зворотній зв'язок від учасників тренінгу, визначити досягнення та підбити підсумки групової роботи.

Оскільки в підлітковому віці потреба в спілкуванні стає провідною, а життєвого досвіду недостатньо, проте яскраво виражене прагнення в його набутті, то, спираючись на це, можемо стверджувати, що наша програма виступає як вид активного навчання способом, спрямованим на прискорення процесу адаптації п'ятикласників та як метод зміни їхнього поведінкового стереотипу відповідно до вимог основної школи й вікового розвитку.

До основних критеріїв, за якими необхідно підбирати систему вправ у тренінговій роботі, слід зарахувати відповідність вправ поставленим завданням, молодшому підлітковому віку, просторовим, часовим умовам проведення занять та стадіям роботи групи як на окремому занятті, так і впродовж тренінгу загалом. Принципи роботи – активність та рівноправність учасників тренінгу. Варто зауважити, що реалізація запропонованої нами програми є можливою за умови компетентності тренера.

Програма має містити міні-лекції, рухові вправи, рольові ігри, методи арт-терапії та прийоми релаксації. Пріоритет мають багатофункціональні техніки, які сприяють зниженню емоційного напруження учнів, розвитку позитивних мотивів навчальної діяльності, формуванню навичок соціальної взаємодії, рефлексії, пізнання власного внутрішнього світу, тобто спрямовані на вирішення завдань адаптативно-розвивального характеру. Розвивальний ефект повинен здійснюватися не за рахунок збільшення кількості тренінгових вправ, а за допомогою повного використання можливостей кожного завдання. Крім того, кожне заняття тренінгу має сприяти створенню позитивного мікроклімату в групі, взаєморозумінню між учасниками, оскільки за умов сприятливої групової динаміки адаптація до навчання в молодшому підлітковому віці відбувається легше та швидше.

Висновки. Зарубіжні та вітчизняні психологічні підходи у своїй теоретичній та практичній спрямованості розкривають проблему адаптації особистості, розглядаючи її з різних боків. Відповідно до цього, кожна наукова концепція вбачає своє тлумачення шляхів вирішення проблеми адапта-

ції-дезадаптації особистості загалом та в процесі шкільного навчання, зокрема. Розроблена нами програма психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації заснована на еkleктичному підході та розрахована вирішити проблему адаптації до нових умов навчання учнів 5-х класів. А її запровадження спрямоване прискорити процес їхньої адаптації до умов навчання в основній школі та сприяти їхньому особистісному розвитку. Програма неодноразово була впроваджена в практику роботи з учнями основної школи, а за результатами психодіагностичного дослідження підтвердила свою ефективність. Перспективним вважаємо подальше її застосування, із внесенням доповнень, розширенням та поглибленням змісту.

Крім того, варто зазначити, що аналіз літератури щодо проблеми соціально-психологічної допомоги п'ятикласникам у системі «дитина-батьки» та «учень-вчитель» свідчить про недостатню зосередженість уваги психологів на цьому напрямі психологічної допомоги. Перспективним вважаємо необхідність підвищення рівня психологічної компетентності вчителів, батьків стосовно проблеми шкільної адаптації та залучити їх до колективного вирішення навчальних, виховних, розвивальних та адаптаційних завдань в умовах шкільного навчання.

Література:

1. Алиев М., Гаджиев Ш. Педагогические условия предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации. Педагогика. 2009. № 7. С. 67-71.
2. Аннелизе Х., Хайгл Ф., Отт Ю., Рюгер У. Базисное руководство по психотерапии. Санкт-Петербург: Восточно-Европейский институт Психоанализа совместно с изд. Речь, 2002. 784 с.
3. Давыдов С. Приемы психической саморегуляции. Аутогенная тренировка: учебно-методическая разработка к семинарским занятиям Нижний Новгород: Нижегородский университет, 2012. Ч. 1. 23 с.
4. Древіцька О. Арт-терапевтичні підходи в психотерапевтичній і психопрофілактичній роботі з дітьми. Простір арт-терапії : можливості та перспективи : Збірник наукових статей. Київ: КИТ, 2005. С. 45-48.
5. Лефрансуа Г. Теории научения. Формирование поведения человека. Санкт-Петербург: прайм-Евразия, 2003. 278 с.
6. Лютова Е., Моница Г. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными, аутичными детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 136 с.
7. Максимова Н. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками: методические рекомендации. Киев. ИСМО, 1997. 136 с.
8. Прихожан А. Причины, профилактика и преодоление тревожности. Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11-17.
9. Булах І., Хомич Г., Виногородський А., Сабанадзе І. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів. Київ: Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут імені Г. С. Сковороди, 1997. 180 с.
10. Федоров А. Когнитивно-поведенческая психотерапия. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 352 с.
11. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения.: Санкт-Петербург: прайм-Евразия, 2002. 864 с.
12. Цукерман Г. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема. Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19-31.

Дзюбенко Е. А. Теоретическое обоснование и содержание программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации младших подростков к обучению в основной школе

В статье осуществлен анализ психологических подходов к решению проблемы адаптации-дезадаптации личности. На основе детального анализа литературных источников представлено содержание авторской программы направленной ускорить процесс адаптации младших подростков к новым условиям обучения основной школы и способствовать их личностному развитию.

Ключевые слова: адаптация личности, школьная адаптация-дезадаптация, психолого-педагогическое сопровождение, младший подросток, основная школа.

Dziubenko O. A. Theoretical grounds and the content of the program of psycho-pedagogical support of the process of young teenagers' adaptation to studying at secondary school

In this article, there is an analysis of the psychological approaches to the solution of the problem connected with the school adaptation-deadaptation. In terms of the detailed analysis of literary sources, there is presented the content of the author's program, which is aimed at accelerating young teenagers' adaptation to the new studying conditions and facilitating their personal development.

Key words: adaptation of the personality, school adaptation-deadaptation, psycho-pedagogical support, young teenager, secondary school.

Л. В. Клочек

доцент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНО-КОНАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

У статті презентуються результати дослідження соціально-нормативної та моральної мотивації педагога, соціального та емоційного самоконтролю, самоуправління в педагогічних взаємодіях як конструктивних мотиваційно-конативної складової соціальної справедливості особистості педагога.

Ключові слова: соціальна справедливість, моральний вибір, моральна мотивація, самоконтроль, самоуправління.

Постановка проблеми. Дослідження соціальної справедливості в педагогічній взаємодії є актуальною проблемою сучасної педагогічної психології. Справедливі дії вчителя, які він систематично здійснює стосовно учнів під час оцінювання результатів їхньої діяльності, зумовлюють усвідомлення школярами почуття власної гідності, формування ціннісного ставлення до себе. Засвоєння моделі моральної поведінки вчителя зростаючою особистістю обумовлює здійснення нею в майбутньому моральних дій щодо інших людей і, водночас, сприяє виникненню мотивації відстоювати власне право на справедливе до себе ставлення з боку суспільства. У взаємодії з учнями гуманістично спрямований педагог керується мотивами, які визначають якість його взаємодії з учнями, здійснення стосовно них справедливих учинків. Соціально справедливий учитель, окрім володіння й оперування моральними знаннями, уявленнями, переконаннями у взаємодії з учнями та вияву щодо них ціннісного ставлення, вдається до соціально прийнятних педагогічних дій, які задаються соціально-нормативною та моральною мотиваціями й регулюються вольовим компонентом його особистості. Указане потребує ґрунтовного теоретичного та емпіричного вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У центрі уваги окремих психологів опинялися проблеми, пов'язані з дослідженням мотивації особистості вчителя діяти морально. О.М. Волкова виокремлювала гуманістичну спрямованість мотивації педагога, яка є одним із факторів його суб'єктності та виявляється в ціннісному ставленні до учнів як до неповторних особистостей. Це дозволяє вчителю структурувати цінності та смисли професійної діяльності, формулювати її цілі та визначати завдання, спрямовані на їхнє досягнення [2]. А.К. Маркова наголошувала на тому, що головним у мотивації педагога має бути орієнтування на особистість учня, створення умов для

його розвитку. Учитель має адекватно оцінювати ситуацію педагогічної взаємодії та шукати шляхи налагодження контакту з учнем через неупереджене до нього ставлення [5].

Виходячи з поглядів Н.О. Амінова, А.К. Маркової, Л.О. Онуфрієвої, С.О. Ренке, Г. Хеннінга та ін., мотиви педагогічної діяльності, орієнтовані на процес і результат педагогічної діяльності, характеризуються високим ступенем включеності вчителя в професійну діяльність і захопленістю не тільки навчальною діяльністю, а й взаємодією з учнями. Вказане виявляється в бажанні вчителя глибше пізнати особистість кожного учня; у прагненні налагоджувати взаєморозуміння під час контакту з дітьми, встановлювати з ними стосунки на основі взаємоповаги та взаємної довіри; у вираженій потребі педагога працювати над розвитком рис, які складають основу моральності його особистості [7].

Наявність у вчителя моральної мотивації відображає його позитивне ставлення до моральних цінностей і норм, спонукає здійснювати соціально справедливі дії та вчинки щодо учнів. І.П. Маноха вказувала на те, що у таких вчинках людина виявляє себе суб'єктом, що творить, стверджує, потім відтворює певну цінність, яка стає ідеалом, еталоном і яка визнається узагальненим орієнтиром у повсякденних справах [8].

Справедливі дії та справедливі вчинки є характеристиками морального вчителя, у яких виявляється його ставлення до моральних норм, цінностей, переживань. Такий учитель має в арсеналі своїх професійних якостей (цінностей) соціальну справедливість. Згідно з нашою концептуальною моделлю розвитку соціальної справедливості особистості педагога, структурно це утворення презентоване когнітивно-інформаційною, емоційно-ціннісною та мотиваційно-конативною складовими. Остання містить здатність педагога здійснювати моральний вибір на основі соціаль-

но-нормативної та моральної мотивації; соціальний та емоційний самоконтроль; самоуправління в педагогічних взаємодіях.

Мета статті – висвітлити результати дослідження мотиваційно-когнітивної складової соціальної справедливості особистості педагога.

Виклад основного матеріалу. У своїй педагогічній діяльності вчитель часто опиняється в ситуаціях, коли потрібно здійснювати моральний вибір, проявляючи стійкість щодо дотримання соціальних та моральних норм у взаємодії зі школярами. До соціально-нормативної та моральної мотивації належать потреби, мотиви вчителя, його наміри до здійснення моральних дій і вчинків, різні ситуативні фактори. Морально орієнтований педагог у своїй діяльності виходить із духовних потреб робити добро, виявляти розуміння й співчутливість щодо учнів, жити в гармонії із собою та навколишнім світом тощо, які ґрунтуються за загальнолюдських цінностях і співвідносяться з цілями педагогічної діяльності. Як будь-які інші вищевказані потреби не усвідомлюються учителем, а виявляються як певна необхідність [4], що властиво людині такого морального й духовного рівня. Опредмечені потреби трансформуються у відповідні мотиви, які задаються, зокрема соціальними й моральними нормами, і за відповідним вектором спрямовують поведінку вчителя.

У соціально-нормативній і моральній мотивації відображається значущість для педагога соціальних і моральних норм, цінностей, які визначають гуманістичну спрямованість особистості вчителя. Саме вона спонукає його робити за необхідних обставин моральний вибір на користь учня. Осмислюючи доцільність здійснення одного вчинку з-поміж декількох інших потенційно можливих, учитель співвідносить його з обставинами та власними моральними принципами, прогнозує результат і лише тоді свій вибір зупиняє на ньому.

Мотив поєднується з передбачуваними наслідками морального вчинку.

Емпіричне дослідження соціально-нормативної та моральної мотивації педагогів ми здійснювали за допомогою методики «Діагностика полімотиваційних тенденцій у «Я-концепції» особистості (Автор С.М. Петрова) [3, с. 349]. У дослідженні брали участь учителі загальноосвітніх навчальних закладів. Указана методика дала можливість визначити мотиваційні тенденції особистості педагога, що обумовлюють його соціально справедливі дії: нормативну, моральну, комунікативну й губристичну тенденції та мотиваційну тенденцію позитивного ставлення до людей. У таблиці 1. відображено їхню наявність у мотиваційній сфері особистості учасників експерименту.

Як свідчать дані, презентовані в таблиці 1, нормативна мотивація виражена в 48,3% учителів, педагогічний стаж яких не перевищує 5-ти років, у 54,1% учителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років та в 64,0% у педагогів зі стажем від 21 року. З усієї вибірки досліджуваних найбільше орієнтується на виконання соціальних і професійних норм побудови конструктивних стосунків з учнями найстарша за віком і професійним стажем категорія вчителів. Вони повною мірою усвідомлюють необхідність виконувати вимоги суспільства, що склалися історично й встановлені в освітньому середовищі. Нормативна мотивація вчителів спрямовує їхні дії на досягнення такого рівня в стосунках з учнями, який наближається до ідеальної моделі. Натомість значна кількість досліджуваних, а це 51,7% учителів зі стажем до 5-ти років, 35,9 % учителів, зі стажем від 6-ти до 20-ти років, 36,0% педагогів зі стажем від 21 року такою мотивацією не переймаються. Імовірно, вони не дотримуються загальнообов'язкових правил регулювання взаємин з учнями; удаються до власних засобів впливу на них і суб'єктивно визначають міру винагороди чи покарання для кожного окремо.

Таблиця 1.

Кількісні показники полімотиваційних тенденцій у «Я-концепції» особистості педагогів

№ зп	Тенденція	Наявність тенденції	Педагоги, які мають стаж 0-5 років (n = 147)		Педагоги, які мають стаж 6-20 років (n = 170)		Педагоги, які мають стаж більше 21 року (n = 186)	
			Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
1	Нормативна	Не виражена	76	51,7	78	45,9	67	36,0
		Виражена	71	48,3	92	54,1	119	64,0
2	Моральна	Не виражена	72	49,0	69	40,6	84	45,2
		Виражена	75	51,0	101	59,4	102	54,8
4	Комунікативна	Не виражена	73	49,7	71	41,8	59	31,7
		Виражена	74	50,3	99	58,2	127	68,3
7	Губристична як прагнення до досконалості	Не виражена	59	40,1	93	54,7	126	67,7
		Виражена	88	59,9	77	45,3	60	32,3
8	Губристична як прагнення до переваги	Не виражена	74	50,3	125	73,5	152	81,7
		Виражена	73	49,7	45	26,5	34	18,3
9	Позитивне ставлення до людей	Не виражена	49	33,3	34	20,0	33	17,7
		Виражена	98	66,7	136	80,0	153	82,3

Моральна мотиваційна тенденція наявна в половині досліджуваних, які мають педагогічний стаж до 5-ти років, – 51,0% та дещо в більшій частині досвідченіших колег – 59,4% учителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років і в 54,8% педагогів зі стажем від 21 року. Вони у своїх спонуканнях орієнтуються на моральні норми й принципи, які регулюють процес взаємодії вчителя й учнів. Спираючись на моральні знання, здатні спрямувати вектор своїх педагогічних дій у напрямку особистості учня як цінності. Гуманістична установка на спілкування з учнями виводить педагога на ціннісний діалог із ними. Майже в половині досліджуваних (49,0% педагогів, стаж яких не більше 5-ти років, 40,6% учителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років, 45,2% педагогів, стаж яких перевищує 21 рік) не виражена моральна мотиваційна тенденція. Моральні цінності, притаманні таким учителям, не виступають основним регулятором їхньої поведінки. Зовні вони зважають на моральні норми й принципи побудови стосунків з учнями, коли позиціонують себе як педагогів, що існують у сучасній гуманістичній парадигмі освітнього процесу. Проте внутрішньо спонукають себе до вибору таких засобів спілкування з учнями, які є зручними і які не потребують чіткого дотримання моральних імперативів.

Комунікативна мотиваційна тенденція виражена в 50,3% учителів, стаж яких не перевищує 5-ти років, у 58,2% педагогів, які мають стаж роботи в школі від 6-ти до 20-ти років, і в 68,3% учителів, стаж яких від 21 року. Вони налаштовані на пошук спільних інтересів з учнями, співробітництво з ними, діалогічне обговорення не тільки поточних робочих моментів, але й ціннісних пріоритетів, ціннісно-сміслових позицій обох сторін взаємодії. Як показують результати методики, така мотиваційна тенденція більш виражена в учителів із великим педагогічним стажем – від 21 року. Таке узагальнення підтверджує відсутність цієї тенденції в значній частині досліджуваних зі стажем до 5-ти років (49,4%) та педагогів, стаж яких знаходиться у межах від 6-ти до 20-ти років (40,4%) і значно меншій кількості вчителів зі стажем від 21 року (31,7%).

Моральна поведінка педагога передбачає постійне бажання удосконалюватися й ставати кращим як зі свого погляду очам, так і в очах оточуючих. Кількісні показники вираженої губристичної мотивації як прагнення до досконалості збільшуються в бік зменшення педагогічного стажу досліджуваних. Так, ця мотиваційна тенденція властива 32,3% учителів зі стажем від 21 року, 45,3% учителям, стаж яких знаходиться у межах від 6-ти до 20-ти років, і 59,9% молодих педагогів, стаж яких не перевищує 5-ти років. Таку динаміку ми пояснюємо тим, що молоді педагоги, професійна діяльність яких тільки розпочалася,

знаходяться в стадії пізнання й розвитку своїх особистісних і професійних якостей, які, зокрема, визначають вектор їхньої моральної поведінки. Водночас педагоги, які мають більший й особистісний, і професійний досвід такого прагнення не виявляють (їх 67,7%), оскільки вважають, що досягли вершин своїх можливостей, а тому не актуалізують для себе питання власного удосконалення. Відсутність такого прагнення спостерігається також у молодших за віком і стажем учителів – у 54,7% зі стажем від 6-ти до 20-ти років та у 40,1 % педагогів зі стажем до 5-ти років.

Соціальна справедливість особистості педагога виявляється в його ціннісному ставленні до учня, який розглядається як психологічно рівноправний партнер педагогічної взаємодії. Тому справедливому вчителю не властиве прагнення переваги над учнем. Воно відсутнє в 50,3% учителів, стаж яких не перевищує 5-ти років, у 73,5% педагогів зі стажем від 6-ти до 20-ти років й у 81,7% учителів, стаж яких більше за 21 рік. Решті досліджуваних притаманна губристична мотиваційна тенденція як прагнення до переваги. Можемо констатувати, що педагоги, які мають значний педагогічний стаж, виявляють себе самодостатніми особистостями, яким не потрібно самостверджуватися за рахунок домінування над особистістю учня. Їм властива мотиваційна тенденція позитивного ставлення до учнів. Вона властива 66,7% учителям із педагогічним стажем до 5-ти років, 80,0% педагогам, стаж яких від 6-ти до 20-ти років і 82,3% педагогам зі стажем від 21 року. Спостерігається зростання динаміки позитивного ставлення до людей у бік збільшення педагогічного стажу в досліджуваних. Відповідно, відсутність цієї мотиваційної тенденції в кількісному вираженні превалює в педагогів з незначним педагогічним стажем – до 5-ти років (33,3%), на відміну від порівняно незначних кількісних показників цієї тенденції в категорії вчителів із великим педагогічним досвідом – 20,0% учителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років і 17,7% педагогів, стаж яких перевищує 21 рік.

Презентовані результати показують, що здатність здійснювати моральний вибір на основі соціально-нормативної та моральної мотивації більшою мірою виявляють досвідчені вчителі, порівняно з їхніми молодшими колегами, які лише розпочали свій професійний шлях.

Здійснюючи моральний вибір, учитель має виявляти високий ступінь самоконтролю, що полягає в здатності фіксувати власні дії та вчинки з огляду на соціальні та моральні вимоги й норми, дотримання яких є необхідним у процесі педагогічної взаємодії з учнями. Завдяки самоконтролю педагог може регулювати власні спонукання та поведінку. Г.С. Нікіфоров наголошував на необхідності здійснення особистістю самоконтролю своїх проявів, які тлумачив з точки зору переживання

нею моральних вимог суспільства й співставлення їх із власним формулюванням моральних обов'язків стосовно себе [6]. Педагог, орієнтуючись на соціальні та моральні норми, інтеріоризуючи їх, намагається відповідати їм у взаємодії з учнями, діяти в межах морально прийнятної поведінки.

Моральний самоконтроль здійснюється вчителем, поряд із соціальним та емоційним самоконтролем. Соціальний самоконтроль передбачає регулювання педагогом своїх проявів щодо учнів згідно із соціальними нормами, які співвідноситься із власним розумінням характеру взаємодії зі школярами. М.И. Боришевський зазначав, що до самоконтролю людину спонукають потреби й мотиви, які визначають «моральну цінність самоконтролю», його спрямованість [1, с. 43]. Здійснення вчителем соціального самоконтролю забезпечує регулювання ним власних педагогічних проявів у стосунках з учнями з опорою на соціальні норми педагогічної взаємодії, дотримання яких окреслює рамки соціально прийнятної поведінки. Емоційному самоконтролю підлягають емоційні психічні процеси, співвіднесення реально пережитих емоцій, якими супроводжувалася взаємодія з учнями, і бажаних – тих, що потенційно хотілося б виявити.

Здатність учителів виявляти соціальний та емоційний самоконтроль ми вивчали за допомогою «Опитувальника для виявлення вираження самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці» (Г.С. Нікіфорова, В.К. Васильєва, С.В. Фірсова) [9, с. 127–129]. Презентуємо результати, які стосуються предмета нашого вивчення.

У процесі дослідження нами було встановлено, що високий рівень емоційного самоконтролю більшою мірою властивий досвідченим учителям – 14,7% педагогів зі стажем від 6-ти до 20-ти років і 12,4% учителів, стаж яких перевищував 21 рік. Дещо нижчі показники у вчителів-початківців – 5,5%. Його наявність дає можливість досліджуваним чітко контролювати свої емоційні вияви щодо школярів, гальмувати їх у разі необхідності. Учителі цього рівня раціонально підходять до педагогічної ситуації та вдаються до справедливих рішень і дій. Переважна більшість досліджуваних усіх трьох категорій має середній рівень емоційного самоконтролю. Кількісно результати майже однакові в педагогів зі стажем від 6-ти до 20-ти років (81,8%) та в учителів зі стажем від 21 року (80,1%). Учителі зі стажем до 5-ти років показали дещо нижчі результати (74,8%). Вони схильні тримати під контролем свої емоції, якщо це стосується педагогічних ситуацій, які вимагають особливої уваги й відповідального ставлення педагога. У деяких випадках учителі із середнім рівнем самоконтролю можуть собі дозволити надмірний вияв позитивних чи негативних переживань, а тому потребують активізації гальмівного

механізму. Низький рівень емоційного самоконтролю притаманний 3,5% учителів, стаж яких знаходиться у межах від 6-ти до 20-ти років, 7,5% педагогів зі стажем від 21 року, а також 19,7% учителів, стаж яких не перевищує 5-ти років. Ця категорія педагогів погано контролює свої емоції, коли потрібно розібратися в складній педагогічній ситуації й прийняти відповідальне й справедливе рішення. Вони можуть виявляти надмірну нервозність, нестриманість, емоційну невірноваженість, що неприпустимо в стосунках з учнями. За таких проявів обмежується можливість прийняття вчителем справедливих рішень.

Діагностика самоконтролю в соціальній сфері в учасників експерименту показала, що вчителям усіх трьох категорій притаманні середній чи високий його рівні й обмежується наявність низького рівня. Варто зазначити, що за високим рівнем найвищі показники продемонстрували вчителі, педагогічний стаж яких перевищує 21 рік (24,2%), дещо нижчі – учителі, зі стажем від 6-ти до 20-ти років (22,4%) і найнижчі – молоді вчителі, стаж яких не перевищує 5-ти років (19,0%). Вони доволі чутливо реагують на поведінкові прояви учнів і зважають на них, коли вагаються в суперечливій ситуації щодо вектора своїх педагогічних дій. Педагоги цього рівня здатні оптимально контролювати свою поведінку й складають в оточуючих враження про себе як про професійного й справедливого вчителя. Середній рівень притаманний значній частині досліджуваних – 81,0% учителям зі стажем до 5-ти років, 77,6% педагогам зі стажем від 6-ти до 20-ти років, 75,8% учителям, стаж яких більше 21 року. Учителі з середнім рівнем самоконтролю в соціальній сфері виявляють чутливість у сприйманні проявів учнів, проте піддають їх аналізу й уже потім вдаються до дій, які вважають правильними. У поведінці такі вчителі більше орієнтуються на сталий стереотип і менше зважають на ситуацію. Відтак педагогічні прояви, до яких вони вдаються, передбачувані й такі, що не потребують зайвого контролю. Загалом поведінка вчителів цього рівня викликає в учнів позитивну реакцію і формує у їхній свідомості образ педагога, який ефективно взаємодіє з ними і вважається справедливим.

Як свідчать отримані результати, вищі кількісні показники емоційного та соціального самоконтролю показали найдосвідченіші вчителі зі стажем від 21 року. На противагу наймолодшим своїм колегам зі стажем до 5-ти років гірше вдається контролювати свої прояви у взаємодії з учнями.

Під час розв'язання педагогічних задач, які потребують глибокого аналізу та виваженого, справедливого рішення, учитель, з огляду на дорослий вік і на професійну підготовку, має виявляти здатність не тільки контролювати свої переживання, але й мати самовладання, здійс-

нювати самоуправління в педагогічних взаємодіях. Указану особливість ми досліджували із застосуванням методики «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні», яка дозволила виявити, якій моделі спілкування надають перевагу досліджувані: стабільній моделі, де вони виявляють схильність до партнерства в залежності від ситуації, чи діалогічній моделі мобільного спілкування.

Ми встановили, що до стабільної моделі спілкування з учнями тяжіють 4,8% учителів зі стажем до 5-ти років, 10,6% педагогів зі стажем від 6-ти до 20-ти років, 13,4% педагогів, стаж яких перевищує 21 рік. Стабільна модель спілкування передбачає орієнтування педагога на підбір загальновідомих засобів впливу на учнів у процесі взаємодії з ними. Учителі керуються установкою зважати на те, що кожна сторона взаємодії виконує свою, визнану в суспільстві, соціальну роль – учителя й учня. З огляду на це, стосунки будуються на визнанні авторитету вчителя й необхідності слідувати його настановам. У цьому виявляється певна ригідність таких учителів. Як видно з презентованих результатів, незначна частина досліджених усіх трьох категорій тяжіє до стабільної моделі спілкування з учнями, хоча спостерігається їхнє збільшення серед досвідчених учителів.

Більш гнучку модель взаємодії з учнями, а саме таку, де виявляється схильність досліджуваних до партнерства, спрямованість на учня як на партнера в залежності від ситуації, обирають 82,3% учителів, педагогічний стаж яких не перевищує 5-ти років, 77,6% учителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років, 74,1% педагогів зі стажем від 21 року. Ці досліджувані у педагогічних взаємодіях виявляють динаміку ситуативно, коли того вимагають обставини. Проте варто відзначити їхню здатність так управляти своїми проявами у взаємодії з учнями, що ті відчують ціннісне ставлення до себе.

Досягнення соціальної справедливості в педагогічній взаємодії передбачає вияв здатності педагога мобільно управляти процесом спілкування з учнями, налагоджувати контакт, тонко відчувати зміну їхніх ціннісних настроїв. Під час дослідження це продемонстрували 12,9% учителів зі стажем до 5-ти років, 11,8% педагогів зі стажем від 6-ти до 20-ти років, 12,3% педагогів, стаж яких більше 21 року. Як видно, кількісно результати за трьома категоріями досліджуваних майже не різняться. Хоча відсоток педагогів, які виявляють мобільність у взаємодії з учнями, незначний, можна констатувати їхню готовність до діалогу, до прояву гнучкості в дискусійних питаннях шкільного буття.

Отже, проведена методика дала можливість виявити здатність учителів до самоуправління у взаємодії з учнями. Переважає бажання педагогів орієнтуватися на ситуацію в процесі спілкування з учнями, якому поступаються тяжіння до

стабільності у взаєминах з останніми та здатність бути мобільним за певних обставин педагогічної реальності.

Висновки. Вивчення мотиваційно-конативної складової соціальної справедливості особистості вчителя дозволило сформулювати такі висновки. Отримані результати дослідження мотиваційних тенденцій особистості вчителів дозволяють стверджувати, що нормативна, моральна, комунікативна мотиваційні тенденції та тенденція позитивного ставлення до інших більшою мірою властиві досвідченим педагогам, на відміну від їхніх молодших колег. Натомість в останніх більш виражене прагнення до удосконалення своєї особистості та переваги над учнями у взаємодії з ними. Процес розподілу винагород і покарань між учнями за результати їхньої діяльності вимагає від педагога самоконтролю, який забезпечує прийняття справедливого рішення. Результати емпіричного дослідження свідчать, що більшою мірою схильні виявляти самоконтроль у взаємодії з учнями досвідчені вчителі, які мають педагогічний стаж від 21 року. Найменше це вдається вчителям-початківцям, стаж яких не перевищує 5-ти років. Педагог, який має мету виявляти справедливість у стосунках з учнями, ставить завдання актуалізувати проблему пошуку оптимальної моделі взаємодії з учнями. Діагностика здатності вчителів до самоуправління у взаємодії з учнями показала, що до проявів стабільності в цьому процесі тяжіє незначна кількість досліджуваних, серед яких більшою мірою – педагоги зі стажем від 21 року. Орієнтуються на ситуацію в процесі спілкування з учнями й будують стосунки з учнями за засадах партнерства 2/3 досліджуваних усіх категорій, з яких більшою мірою така здатність виявляється у вчителів із педагогічним стажем до 5-ти років. Здатність бути мобільним у взаємодії з учнями виявляє однаковою мірою незначна кількість усіх досліджуваних, які готові до діалогу зі школярами. Отримані результати дослідження спонукають актуалізувати проблему розвитку соціально-нормативної та моральної мотивації молодих учителів, їхньої здатності здійснювати соціальний та емоційний самоконтроль.

Література:

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
2. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: Теория и практика: дисс. ... доктора психол. наук. Москва, 1998. 308 с.
3. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 391 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

5. Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993. 190 с.
 6. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. Ленинград: Из-во Ленинградского университета, 1989. 192 с.
 7. Онуфрієва Л.О., Ренке С.О. Дослідження теоретичних основ мотивації професійної діяльності педагога: зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець Подільський: «Аксіома», 2011. Вип. 13. С. 196-209.
 8. Основы психологии / за загальною редакцією О.В. Киричука, В.А. Роменця. Київ: «Либідь», 1995. 632 с.
 9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Ин-т Психотерапии, 2002. 339 с.
-

Клочек Л. В. Исследование мотивационно-конативной составляющей социальной справедливости личности педагога

В статье представлены результаты исследования социально-нормативной и моральной мотивации педагога, социального и эмоционального самоконтроля, самоуправления в педагогических взаимодействиях как конструкторов мотивационно-конативной составляющей социальной справедливости личности педагога.

Ключевые слова: социальная справедливость, моральный выбор, моральная мотивация, самоконтроль, самоуправление.

Klochek L. V. The study of the motivational and conative component of social equity of a teacher

The article deals with motivational and behavioral component of social equity of a teacher and its constructs. The results of the study of social and normative as well as moral motivation of a teacher, social and emotional self-control, self-administration in pedagogical interactions are presented. It has been emphasized that experienced teachers tend to have social and normative and moral motivation developed while teachers who just started their work tend to have motivation to improving and advantage in interaction with students. Teachers with more than 21 years of experience tend to have social and emotional self-control. It has been noted that according to the results of the diagnosis of self-administration of teachers in pedagogical interaction, the big majority of teachers tend to orientate in the situation during the process of communication with students, and only a few teachers tend to demonstrate stability and mobility.

Key words: social equity, moral choice, moral motivation, self-control, self-administration.

ПЕРЕВАГИ ТРЕНІНГУ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО МЕТОДУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд особливості тренінгу як інноваційного методу соціально-психологічного навчання в контексті формування комунікативної толерантності старшокласників. Розкрито основні підходи до визначення поняття «тренінг» та його класифікації, особливості як технології активного навчання. Розглянуто можливість використання тренінгових занять, об'єднаних у факультативний курс із формування комунікативної толерантності учнів старших класів.

Ключові слова: тренінг, комунікативна толерантність, старшокласники, інноваційний метод, спілкування.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні активізувало вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Покращення освітніх послуг, передбачених концепцією нової української школи, містить не тільки набуття учнями певних знань, а й розвиток особистісних якостей. Так, на думку А. Писклярова та Л. Мацко, система освіти повинна сприяти гармонійному розвитку людини, розкрити весь її творчий потенціал, стати фундаментом актуалізованої особистості, громадянина [1]. Тобто трансформація педагогічного процесу в школі передбачає не тільки надання знань, як було зазначено вище, але й певне посилення акцентів на особистісний розвиток школярів, набуття ними вмінь та навичок у галузі соціальних та міжособистісних відносин. У цих умовах формування толерантності стає пріоритетним завданням сучасної педагогічної психології [2, с. 130-132]. Це є досить актуальним з огляду й на те, що останнім часом у системі освіти України приділяється особлива увага формуванню нової філософії державної політики щодо спільного навчання здорових дітей та дітей з особливими потребами, тобто впровадженню інклюзивного навчання [3, с. 63–67].

Одним зі шляхів сприяння особистісному розвитку, установленню взаєморозуміння та прийняттю учнями один одного є формування в них комунікативної толерантності. Комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, яка вказує на ступінь терпимості особистості до неприємних чи неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по спілкуванню чи взаємодії [4, с. 39]. Щодо форм та методів формування комунікативної толерантності старшокласників, то, на нашу думку, тренінг є найефективнішим. Останніми

десятиріччями прикладна психологія все ширше використовує групові форми роботи, серед яких особливе місце займають тренінги, так як вони є досить динамічними в розвитку методології й методів у практичній психології й, на наш погляд, можуть широко використовуватися в роботі шкільного психолога.

Мета статті – проаналізувати особливості та переваги тренінгових занять як інноваційного методу соціально-психологічного навчання в контексті формування комунікативної толерантності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. По-перше, треба зазначити, що на сьогодні в психолого-педагогічному просторі не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що дає підстави для широкого тлумачення методу й позначення інколи цим терміном найрізноманітніших прийомів, форм, які використовуються в освітній практиці [5]. Дослівний переклад терміна «тренінг» (від англ. train, training) має низку значень: виховання, тренування, дресирування. Така багатозначність притаманна й науковим визначенням тренінгу. Наприклад, Л. Петровська схильна до такого визначення тренінгу: «Це засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності» [6]. Науковець інтерпретувала його як засіб розвитку особистісних якостей, що відбувається в процесі спілкування, що є вкрай важливим у контексті формування саме комунікативної толерантності. Схожою є думка І. Слободянюка, автора тренінгу партнерського спілкування, який підкреслює, що соціально-психологічний тренінг партнерського спілкування – це метод активного соціально-психологічного навчання й впливу, спрямованого

на підвищення компетентності в спілкуванні [7]. Важливим є доповнення В. Пузікова, який наголошує, що проведення соціально-психологічного тренінгу, визначеного як «сфера практичної психології, орієнтованої на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні», не повинно зводитися лише до тренінгу спілкування [8]. Він стверджує, що тренінг є ефективною технологією навчання конкретних навичок та вмінь. Як «...метод навмисних змін людини, спрямованих на особистісний та професійний розвиток через набуття, аналіз і переоцінку особистісного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії» визначає тренінг практичний психолог О. Євтихов [9]. Ю. Ємельянов, у свою чергу, пропонує таке визначення: «Тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння різними складними видами діяльності» [10]. погоджуємося з думкою, що дуже важливим процесом у тренінговій формі роботи є саме тренування та оволодіння новими навичками, навчання новим умінням, що базуються на груповій динаміці [8]. Зупинимось на визначенні тренінгу, запропонованому Н. Лук'янчук: «Тренінг – це активний метод отримання нової інформації, теоретичних знань людиною з практичною перевіркою запропонованих умінь та навичок у безпечному середовищі [11, с. 275].

Щодо класифікації тренінгів, то існує безліч варіантів їхніх видових класифікацій. Наприклад, комунікативні, психологічні, особистісного росту, соціально-просвітницькі, психотерапевтичні, бізнес-тренінги тощо. В. Нікандров, проаналізувавши систематизацію активних методів психології з групової психологічної роботи [12], запропонував згрупувати тренінги за такими критеріями: провідною метою (за кінцевим ефектом); конкретними задачами; типом об'єкту психологічного впливу; числом учасників-об'єктів впливу; числом ведучих (тренерів); тривалістю; типом керівництва; технічним забезпеченням; складом (контингентом) об'єкту впливу.

Зокрема О. Керик виокремлює такі особливості тренінгу як технології активного навчання [13, с. 137-138]:

1) груповий процес. Автор наголошує на тому, що тренінгова група є відображенням суспільства в мініатюрі, що сприяє можливості кожному учаснику ідентифікувати себе серед інших та набувати нового досвіду. Водночас у групі найбільш ефективно забезпечується зворотній зв'язок та підтримка інших.

Схоже бачення має Н. Лук'янчук, яка стверджує, що психологічний вплив, заснований на активних методах групової роботи, дає змогу особистості свідомо переглянути власні сформовані погляди й уміння у сфері спілкування, відпрацю-

вати форми взаємодії з іншими людьми, спробувати «безболісно» вирішити складні ситуації, виходити з конфліктів [11, с. 275].

2) активність учасників. На думку О. Керик, тренінгові форми проведення занять передбачають інтерактивний обмін інформацією між тренером та групою, а також між самими учасниками; кожен відчуває власну причетність до процесу навчання та вважає набутий досвід «своєю власністю»; учасники мають можливість вільно висловлювати свої думки, а навчання спрямоване не лише на знання, а й на прищеплення навичок та вироблення моделі поведінки.

Уважаємо цю особливість безперечним позитивним фактом використання саме тренінгової форми занять у роботі зі старшокласниками, бо тренінг – це форма організації навчання, яка використовує інтерактивні методи навчання, надає можливість учасникам під час спілкування в комфортній атмосфері обмінюватися власним досвідом і знаннями з метою отримання нових знань та засвоєння навичок [14]. Тобто особливістю тренінгу є те, що він учить школярів мати активну позицію, а засвоєння навичок відбувається в процесі переживання, емоційної оцінки, набуття особистісного досвіду поведінки, відчуження, діяння [1].

3) мета навчання. Традиційні форми навчання здебільшого спрямовані на передання інформації від викладача до слухачів, а також на правильну відповідь, необхідність відтворення почутого. Тренінг, навпаки, орієнтований на запитання та пошук відповіді, набуття досвіду, допомоги учасникам у саморозвитку, самовизначенні та самовдосконаленні. Тренінгові заняття є особистісно орієнтованою формою роботи, яка дозволяє будувати суб'єкт-суб'єктні відносини між психологом та учнями. Кожне із занять – це наперед запланований виховний процес, призначений поглибити знання учнів про себе, сформувати вміння та навички самопізнання, самооцінки й самовизначення, виявити їхні цінності, ідеї, погляди, переконання, поведінку з метою зміни та оновлення. Крім того, вони сприяють розвитку здібностей пізнавати інших людей, усвідомлювати їхню особистісну цінність та суспільну значущість [15, с. 34]. До того ж аналіз психолого-педагогічних досліджень І. Бега [16; 17], С. Подмазіна [18], В. Рибалки [19], Г. Селевка [20], І. Якиманської [21] свідчить, що лише активні форми особистісно орієнтованого виховання створюють умови для ефективного нагромадження кожним старшокласником свого власного особистого досвіду, самостійного усвідомлення ним загальнолюдських цінностей-ставлень, дозволяють йому проявити ініціативу, творчість, самостійність у процесі активної особистісно значущої діяльності, стимулюють його до природного самовираження та самореалізації.

4) принцип «тут і тепер». Методика проведення тренінгу передбачає побудову взаємовідносин у системі «тут і тепер», що базується на відтворенні (імітації, моделюванні) проблемних ситуацій, характерних для реального життя. Протягом навчального заняття учасники «проживають» конкретну подію, осмислюють її, змінюють модель поведінки, виробляють навички прийняття рішень тощо.

5) атмосфера занять. Неформальна атмосфера проведення тренінгу, зручне розташування місць колом, півколом чи малими групами сприяє позитивному налаштуванню учасників, дозволяє забезпечувати зворотній комунікативний, емоційний, інтелектуальний зв'язок між членами групи та уникати одноманітності протягом усього заняття. До того ж тренінг приваблює старшокласників атмосферою довіри, конфіденційності, ігровим характером, індивідуальною та груповою рефлексією, партнерством учасників тренінгу, постійним зворотнім зв'язком.

6) поєднання різних індивідуальних стилів. Методи тренінгового навчання дозволяють більш ефективно обрати техніки подання інформації відповідно до індивідуальних особливостей сприймання учасників. На тренінговому занятті учасники мають «говорити», «писати», «малювати», «грати», «відчувати на дотик», «переживати». Поєднання таких різноманітних стилів подання матеріалу зможе забезпечити його ефективно сприймання на інтелектуальному (міні-лекції, групові дискусії, мозковий штурм, розв'язування проблем), емоційному (ігри, рольові та ділові ігри, обговорення), фізичному (руханки, психогімнастичні та фізичні вправи) рівнях [22, с. 42]. Значна кількість методичних прийомів на тренінгу характеризує його як форму інтерактивного навчання. Тренінг є актуальним методом роботи, оскільки вся група є активним учасником навчання; у ході тренінгового заняття здійснюється обмін між учасниками знаннями та проблемами, а також спільний пошук оптимальних рішень. Рушійні сили навчання на тренінгу – це власний досвід підлітків; досвід інших учасників; соціальне переконання; зворотній психологічний зв'язок; отримання порівняльної інформації зі спостережень за іншими [23, с. 22–24].

Вищерозглянуті особливості є перевагами саме тренінгових занять як інноваційного методу соціально-психологічного навчання в контексті формування комунікативної толерантності старшокласників.

На нашу думку, безумовною перевагою тренінгу є й те, що активна взаємодія осіб, коли вони вчаться знаходити потрібні слова, інтонації в непередбачених ситуаціях комунікації може відбуватися протягом серії занять. Це дозволяє учасникам тренінгу більш ефективно оволодіти певними навичками та вміннями, відпрацю-

вати й закріпити їх на практиці, створює умови для більш якісного самопізнання учасників. Часто довготривалий цикл тренінгових занять сприяє виникненню та зміцненню дружніх відносин між учасниками. «Відносини, – уважав В. Мясіщев, – інтегративне психологічне утворення особистості, що є цілісною системою індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система впливає з усієї історії розвитку людини, вона відбиває її особистісний досвід і визначає її дії, переживання» [24, с. 16].

Для нас така особливість тренінгової роботи є значущою, особливо якщо інструментом формування комунікативної толерантності старшокласників є факультативний курс відповідної тематики (наприклад, «Навчатися та жити поруч» [25]). Такий курс складається із серії тренінгових занять і легко інтегрується в навчально-виховний план загальноосвітнього закладу. Сприяти формуванню комунікативної толерантності старшокласників може використання такої форми організації навчально-виховного процесу, як факультативний курс, представлений тренінговими заняттями, що відповідають таким вимогам:

- дотримання певних принципів групової роботи;
- спрямованість на психологічну просвіту/допомогу учасникам групи, зокрема, допомога повинна надходити не тільки від ведучого групи, а й від самих учасників;
- наявність постійної групи з 8–16 учасників, що систематично збираються на зустрічі (в умовах загальноосвітнього закладу кількість учасників може бути більшою (до 24–25), а зустрічі внесені в розклад занять);
- певна просторова організація (найчастіше – робота в зручному приміщенні, де учасники більшість часу сидять колом);
- акцент на взаємовідносинах учасників групи для аналізу та розвитку в ситуації «тут і тепер»;
- використання активних та інтерактивних методів групової роботи;
- об'єктивізація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи стосовно один одного та подій, які відбуваються в групі, рефлексія;
- атмосфера розкритості та свободи спілкування між учасниками групи, клімат психологічної безпеки.

За В. Захаровим та М. Хрящовою, використовуючи тренінгову форму роботи з підлітками, можна домогтися виконання таких завдань [26]:

- сприяти набуттю знань із психології особистості, групи, спілкування;
- сприяти набуттю вмінь та навичок спілкування;
- корегувати, формувати та розвивати установки, що забезпечують успішність спілкування;

- розвивати здібності до адекватної оцінки себе та інших людей;

- розвивати системи відносин особистості.

Вищеперераховані завдання, як ми бачимо, сприяють розвитку компетентності в спілкуванні. Проте, ґрунтуючись на складових компонентах комунікативної толерантності, пов'язаних зі спілкуванням та стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях, ми впевнено можемо стверджувати, що виконання цих задач, сприятиме формуванню необхідної нам якості старшокласників [27].

Сьогодні висуваються нові вимоги до учнів старшої школи, зокрема, уміння працювати з інформацією, гнучко мислити в нестандартних ситуаціях, в умовах обмеженого часу коротко і ясно формулювати та висловлювати власну думку, мати власні підходи до застосування знань, а головне – спілкуватися, бути толерантними. Трансформація освіти вимагає, насамперед, вирішення таких нагальних питань, як орієнтація на людину, фундаментальні цінності, гуманізація та демократизація освіти. Гармонійно розвинена особистість повинна стати головною метою й змістом цієї системи освіти. На виклик часу є відповідь – зміна комунікації, розвиток методів підготовки людей до нових умов міжособистісної взаємодії. Одним із таких методів є тренінг. Він є динамічною формою навчання, під час якого відбувається активне засвоєння знань, умінь та навичок, що відповідає умовам сучасного життя. Отже, можемо зробити висновок, що тренінг – це активна форма соціально-психологічного навчання, що є цілісною психолого-педагогічною системою, здатною допомагати людині в глибинному пізнанні нею як інших, так і самої себе, своїх умінь спілкуватися і впливати на інших. Тренінг є одночасно спілкуванням, цікавим процесом пізнання себе та інших, ефективною формою опанування знань, інструментом для формування вмінь та навичок, формою розширення досвіду [28, с. 45]. Запланований психологом процес модифікації відносин, знань чи поведінкових навичок учасників тренінгу через набуття ними певного досвіду дозволяє досягти ефективного його застосування в певному виді діяльності або галузі, що допомагає освоїти різні психологічні можливості, в цьому разі ми говоримо про формування комунікативної толерантності старшокласників.

Література:

1. Писклярова А.В., Мацко Л.А. Психологічний тренінг як інноваційний метод виховної роботи у вищому навчальному закладі. Вінницький національний технічний університет. URL: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Pysklyarova_Matsko.php.
2. Лапа В.М. Формування комунікативної толерантності особистості як актуальне завдання педагогічної психології. Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції 26–27 серпня 2016 р. Запоріжжя: КПУ, 2016. С. 130–132.
3. Лапа В.М. Навчання дітей з особливими потребами: короткий огляд основних понять. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»: зб. наук. пр. Херсон, 2017. № 4. С. 63–67.
4. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособие. Москва: Академия, 2001. 264 с.
5. Шевчук О.М. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної діяльності. Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів: матеріали науково-методичного семінару. Умань: ПП Жовтий, 2013. 168 с.
6. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. Москва: Смысл, 2007. 687 с.
7. Слободянюк І.А. Тренінг партнерського спілкування. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2010. 48 с.
8. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 224 с.
9. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 256 с.
10. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1985. 167 с.
11. Лук'янчук Н.В. Класифікація видів тренінгів / гол. ред. І.С. Волощук. Навчання й виховання обдарованої дитини: теорія та практика: зб. наук. пр. Київ : Ін-т обдарованої дитини, 2013. № 1. С. 272–279.
12. Никандров В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 176 с.
13. Керик О.Є. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. Молодь і ринок. 2015. № 2. С. 136–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_2_30.
14. Методика освіти «рівний-рівному»: навчально-методичний посібник / Н.О. Лещук, Ж.В. Савич, Н.В. Заверико та ін. Київ: Наш час, 2007. 104 с.
15. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 272 с.
16. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2. 344 с.
17. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
18. Подмазин С.И. Личностно ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье: Просвита, 2000. 250 с.

- 19.Рибалка В.В. Особистісний підхід у шкільництві: співпраця вчителів і шкільних психологів. Освіта і управління. 1998. № 1. С. 81–90.
- 20.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
- 21.Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва: Наука, 1996. 95 с.
- 22.Галімов А.В. Дослідження можливостей соціальнопсихологічного тренінгу щодо формування комунікативних та емпатійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький, 2009. № 1. С. 42–47. URL: http://nbuv.gov.ua/~jpdf/-Znpkhist_2009_1_12.pdf.
- 23.Безпалько О.В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2004. № 1. С. 22–28.
- 24.Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. Москва: Институт практической психологии ; Воронеж: МОДЭК, 1995. 356 с.
- 25.Лапа В.М. Жити та навчатися поруч: факультативний курс для учнів 9–11 класів. Запоріжжя: Вид-во Хортицької нац. академії, 2017. 134 с.
- 26.Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: учеб. пособие. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1989. 56 с.
- 27.Лапа В.М. Структура комунікативної толерантності: аналіз наукових підходів. Молодий вчений. 2017. № 2 (42). С. 77–80.
- 28.Манохіна І.В. Тренінг як засіб формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 37 (2). С. 16–22.

Лапа В. М. Преимущества тренинга как инновационного метода социально-психологического обучения в контексте формирования коммуникативной толерантности старшеклассников

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение особенности тренинга как инновационного метода социально-психологического обучения в контексте формирования коммуникативной толерантности старшеклассников. Раскрыты основные подходы к определению понятия «тренинг» и его классификации, его особенности как технологии активного обучения. Рассмотрена возможность использования тренинговых занятий, объединенных в факультативный курс по формированию коммуникативной толерантности учащихся старших классов.

Ключевые слова: тренинг, коммуникативная толерантность, старшеклассники, инновационный метод, общение.

Lapa V. M. Advantages of training as an innovative methods of social and psychological training in the context of forming of the communicative tolerance of senior pupils

The improvement of educational services provided by the concept of the New Ukrainian School includes not only the acquisition of certain knowledge by the pupils, but also the development of personal qualities. The transformation of education, first of all, requires the solution of such general issues as orientation to a man, fundamental values, humanization and democratization of education. A harmoniously developed personality should become the main goal and content of this education system. In these conditions, the formation of tolerance becomes a priority task of modern pedagogical psychology. This is very topical, given that recently in the education system of Ukraine, special attention has been paid to the formation of a new philosophy of state policy on joint education of healthy children and children with special needs, that is, the introduction of the inclusive education. One of the ways to promote personal development, establish mutual understanding and take each other's students is to develop a communicative tolerance among them. Communicative tolerance is a characteristic of the attitude of the person to people, showing the degree of tolerance of the person to unpleasant or inadmissible, in his opinion, mental states, qualities and actions of partners in communication or interaction.

Regarding the forms and methods of forming of communicative tolerance of senior pupils, in our opinion, the training is effective. Training is an active form of socio-psychological education, which is a holistic psychological and pedagogical system capable of helping a person in in-depth knowledge of others as well as himself, his ability to communicate and influence others. Training is both a communication, an interesting process of knowing yourself and others, an effective form of mastering knowledge, a tool for developing skills and habits, a form of experience expansion, during which there is an active assimilation of knowledge, skills and habits that meets the conditions of modern life.

Key words: training, communicative tolerance, senior pupils, innovative method, communication.

Т. Л. Надвиничнакандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільський національний економічний університет

ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ НАПРЯМОК ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті проаналізовано та обґрунтовано основні проблеми та перспективи розвитку психокорекційного напрямку діяльності сучасної психологічної служби вищого навчального закладу. Запропоновано матрицю-таблицю, яка є центральним компонентом раніше створеної оргтехнологічної моделі функціонування цього структурного підрозділу, що деталізує всі напрямки роботи психологів, зокрема психокорекційний, визначає його змістовно-інструментальне наповнення й відображає особливості соціально-психологічної роботи фахівців зі студентами різних курсів за чотирма параметрами: завдання; зміст; форми, методи й засоби та результати діяльності, а також гарантує отримання прогнозованого результату.

Ключові слова: психокорекція, психологічна служба університету, інноваційна модель професійної підготовки майбутніх фахівців, оргтехнологічна модель діяльності психологічної служби, психологічний діагноз.

Постановка суспільної проблеми. Нестабільність сучасного українського суспільства, криза усіх його соціальних інститутів та обмеженість перспектив змушує більшість громадян нашої держави все більше хвилюватися за своє майбутнє. У доволі скрутному становищі опинилася більшість населення країни, але найбільш уразливою є молодь, адже саме на її плечі ліг тягар відповідальності за ті зміни, які розпочалися в нашій країні й відповідно до цього постійно розширюється коло проблем, що потребують негайного вирішення. Низький рівень адаптованості, хвилювання щодо майбутнього, невпевненість у завтрашньому дні – усе це провокує виникнення постійного стану тривоги, тривале перебування в якому може завдати відчутного удару психічному здоров'ю юнаків і дівчат. Значну допомогу в розв'язанні більшості означених проблем можуть запропонувати фахівці психологічної служби, які функціонують в більшості освітніх закладів, зокрема й закладів вищої освіти (далі – ЗВО), роль та значення яких щороку зростає. Серед найбільш нагальних та затребуваних у такий складний час напрямків роботи психологів, на нашу думку, поряд із психопрофілактикою, психодіагностикою, психотерапією та ін. є психокорекція, яка потребує ретельного змістового обґрунтування та з'ясування найбільш ефективних форм, методів та засобів її практичного застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча теоретико-методологічні основи цієї проблематики висвітлено в працях багатьох сучасних як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, а саме: А. Співаковської, Г. Бушменської, О. Караванова, Р. Немова, І. Дубровіної, В. Панка, Н. Максимової, Н. Чепелевої, О. Бондаренка, Л. Долинської,

П. Горностай, К. Мілютіної, Г. Балла, Н. Побірченко, Т. Яценко та ін., більшість із них спрямовані на дослідження діяльності психологів у системі психологічної допомоги дітям і підліткам, які навчаються в загальноосвітніх закладах.

Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Зважаючи на стан досліджуваної проблематики, було з'ясовано, що в більшості наукових джерел поза увагою залишається значне коло проблем, яке стосується психокорекційної роботи психологів, котрі працюють у вищій школі. Особливістю роботи фахівців цього напрямку є те, що серед численних теоретичних підходів, кожен із яких по-своєму трактує причини та наслідки особистісних порушень та пропонує низку специфічних психодіагностичних та психокорекційних інструментів, технік та прийомів, психологу потрібно залежно від конкретної ситуації підібрати той неповторний їхній набір, який би гарантовано забезпечив досягнення максимально позитивного результату, що інколи вимагає доволі багато часу та зусиль. Відтак, на нашу думку, зараз на часі створення професійної технології, яка б максимально оптимізувала наявні засоби та ресурси й ставила аргументовані межі ефективної праці у цьому напрямку.

Мета статті – опрацювати оптимальний психокорекційний зміст професійної діяльності фахівців психологічної служби університету (далі – ПСУ).

Виклад основного матеріалу досліджень. Психологічна служба (далі – ПС) в структурі освіти, яка є складовою державної системи охорони фізичного й психічного здоров'я молодих громадян України, діє з метою виявлення та забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для

розвитку особистості. Період навчання в закладі вищої освіти, під час якого здійснюються професійна ідентифікація та професійна адаптація майбутнього спеціаліста – найбільш важливий для розвитку особистості фахівця будь-якої сфери діяльності. І не лише від фахового, а й від успішного психологічного забезпечення освітнього процесу залежить ефективність підготовки молодих кадрів. Психолог при цьому має широкі й не менш складні, ніж в інших навчальних закладах, поле діяльності, оскільки психологічні проблеми, із якими стикаються викладачі та студенти, досить різноманітні.

Відповідно до Положення про психологічну службу системи освіти України одним із основних видів діяльності фахівця цього структурного підрозділу є корекційно-розвивальна робота, яка спрямована на здійснення психологопедагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному, індивідуальному розвитку й поведінці, схильності до залежностей та правопорушень, подолання різних форм девіантної поведінки, психологічний розвиток особистості та формування соціально-корисної життєвої перспективи [9, с. 58].

Незважаючи на достатньо широкий спектр використання поняття психологічної корекції [2; 3; 5 – 10; 13 та ін.], донині між дослідниками цієї проблематики існують істотні суперечності стосовно особливостей її організації та змісту. Наприклад, деякі автори розглядають цей вид діяльності як спосіб профілактики нервово-психічних порушень (А. Співаковська), інші ж (Г. Бушменська, О. Караванова та ін.) розуміють її як метод психологічного впливу, спрямований на створення оптимальних можливостей і умов розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу. Відомий російський дослідник Р. Немов трактує психокорекцію як сукупність прийомів, які використовує психолог для виправлення психіки чи поведінки психічно здорової людини, а його колега Г. Онищенко – як тактовне втручання в процеси психічного й особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень.

Нині в нашій країні накопичений значний досвід використання корекційних форм роботи в освітній сфері, які розроблені як закордонними колегами, так і вітчизняними науковцями: програма розвитку та корекції психічного розвитку Л. Венгера, корекційно-розвивальні програми розумового розвитку школярів М. Акімової та В. Козлової, ігровий корекційний тренінг активізації та розвитку розумових операцій підлітків Е. Заїки, психолого-педагогічна корекція окремих психічних утворень студентів вищих навчальних закладів Е. Яковлевої тощо.

У вітчизняній психокорекційній практиці особливої популярності набувають групові методи роботи (І. Вачков, І. Мироненко, Н. Захаров, Є. Сидоренко, Е. Ємельянов, Т. Яценко та ін.), які на думку багатьох фахівців мають очевидні

переваги над індивідуальними методами. Серед останніх можна виділити такі: особистісні труднощі об'єктивуються у світлі сприйняття багатьох людей, нівелюється суб'єктивізм психолога в аналізі матеріалу. У межах цього підходу широко застосовується різноманітна тренінгові робота, а саме: тренінги особистісного зростання, які допомагають учасникам здійснювати рефлексію власної поведінки (Є. Чорний); тренінги формування особистісних та професійних новоутворень студентів, що змінюють і стабілізують професійні якості (П. Лушин), тренінг творчих здібностей КАРУС (В. Моляко) тощо [15].

Незважаючи на таку розвиненість цього напрямку, досі доволі дискусійним питанням є проблема поділу двох сфер психологічної допомоги – психологічної корекції та психотерапії, так як в обох напрямках пред'являються схожі вимоги до особистості клієнта й фахівця, що надає допомогу; рівня професійної підготовки, компетентності та професійних навичок останнього; використаних методів і методик; процесу взаємодії між клієнтом і фахівцем.

У цьому контексті цікавою видається позиція Ю. Алешиної [1], котра вказує, що відмінність термінів «психокорекція» і «психотерапія» виникла не у зв'язку зі специфікою діяльності, а із стереотипом про те, що психотерапією можуть займатися лише люди, які мають спеціальну медичну освіту. Крім того, термін «психотерапія» є загальноприйнятим та універсальним, і в багатьох країнах світу використовується для означення усіх форм і методів професійної діяльності психологів. Відтак досі в науковій спільноті існують певні труднощі в розмежуванні цих понять. На нашу думку, важливим аспектом у визначенні зазначених відмінностей є теза про те, що психокорекція зорієнтована на клінічно здорову особистість, котра в повсякденному житті зіштовхнулася з певними психологічними труднощами, а також на особу, яка не має помітних проблемами, проте бажає змінити своє життя або має на меті саморозвиток чи самореалізацію.

Якщо зазначені напрямки шукають відмінності в предметі своєї діяльності та визначенні об'єкта впливу, то такий вид діяльності фахівця-психолога як психодіагностика не просто допомагає, а є відправною точкою у психокорекційній практиці. Адже саме від «...правильності та достовірності поставленого психологічного діагнозу як ключового етапу виявлення та початку роботи з явними чи прихованими проблемами особистісного, міжособистісного або міжгрупового характеру буде залежати й ефективність подальшої психокорекційної роботи, котра має бути спрямована не просто на корекцію відхилень та їхнє попередження, а й на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей усебічного розвитку особистості» [11, с. 69].

Оргтехнологічна модель діяльності СПСУ

Цикл професійної підготовки: періоди цілісного освітнього процесу	Напрями діяльності психологічної служби університету			
	завдання діяльності	зміст діяльності	форми, методи й засоби діяльності	результат
1. Психокорекційна робота				
Інформаційно-пізнавальний: студент I курсу як суб'єкт освітньої поведінки	Поставлення достовірного психологічного діагнозу для визначення проблемного кола, що стосується порушень когнітивної, емоційно-мотиваційної, поведінкової, морально-духовного сфер особистості студента; виявлення «груп ризику» серед молодих людей, у яких спостерігаються значні труднощі в одній чи декількох зазначених сфер	Визначення близьких та віддалених перспектив особистісного розвитку кожного студента; вивчення умов для створення сприятливого психологічного клімату в студентському довір'ї	Соціально-психологічний тренінг, у структуру якого входять такі складові: групові дискусії першокурсників «Я студент: мій новий соціальний статус»; рольова гра «Подолання тривожності», груповий аналіз оцінок і самооцінок «Я і студентська група – одна сім'я» (проводиться разом із кураторами); індивідуальна психокорекційна робота «з випадком» (подолання ситуативної тривожності, агресивності, конфліктності, підвищення пізнавального інтересу, мотивації до навчання тощо)	Підвищення психосоціальної адаптованості до умов життя й навчання в умовах ВЗО; відкоректована актуальна лінія особистісної адаптованості; зниження рівня як особистісної так і між групової емоційної напруги, тривожності, агресивності, конфліктності; підвищення рівня вмотивованості, комунікабельності, впевненості тощо.
Нормативно-регуляційний: студент II курсу як особистість освітньої діяльності	Корекція нормативного поля особистості студента шляхом усвідомлення ним прийнятних стилів та форм поведінки як в житті загалом, так і в освітньому просторі ЗВО зокрема	Психокорекційна робота із соціально-психологічною картою особистості студента, у якій містяться відомості про міру свободи та усвідомленості власної соціальної поведінки, її можливих наслідків та повноти відповідальності за наслідки вчинків	Колективне групове заняття «Я очима інших», арт-терапевтична група «Я і світ довкола мене», групові роботи із застосуванням біхевіоральних технік «Прийми мене таким, яким я є»; індивідуальна робота з учасниками освітнього процесу із елементами арт-терапевтичних технік, психо-гімнастики, технік тілесно-орієнтованої терапії, ігро-, бібліо-, музикотерапії тощо	Відкоректований соціально-психологічний портрет студента, що охоплює інтелектуальний, особистісний і професійний різновиди потенціалу як суб'єктний ресурс для фахової компетентності та особистісної самоактуалізації
Ціннісно-рефлексивний: студент III-IV курсів як індивідуальність освітніх учинків	Формування чи вдосконалення наявного рівня розвитку компонентів Я-концепції студента як індивідуальності (розуміння й усвідомлення своїх власних особистісних якостей: неповторності, унікальності, креативності, їхньої ролі у визначенні власного життєвого та професійного шляху, подолання перешкод, які заважають реалізації поставлених цілей	Корекція смислоцінної картини життєдіяльності студента з метою уможливлення самопроєктування його подальшого становлення як індивідуальності та подолання труднощів, які супроводжують цей процес	Тренінг особистісного зростання, тренінг професійного зростання, тренінг спілкування «Дозволь собі бути щасливим»	Удосконалений ціннісно-орієнтаційний портрет студента, що розкриває його аксіосферний потенціал у взаємодоповненні профспрямованості, соціальної активності, особистісної саморегуляції, ціннісної зорієнтованості та соціально-рольової компетентності
Духовно-креативний: студент V-VI курсів як універсум освітнього самотворення	Цілеспрямована організація процесів смислопродукування й самотворення психічних образів студентів; визначення вектору їхнього морального та духовного становлення	Розширення меж морально-естетичного самовдосконалення особистості студента шляхом рефлексивного переструктурування особистісних знань, норм і цінностей	Комплексна психологічна програма розвитку моральної самосвідомості студента-випускника	Відрефлексований психодуховний портрет випускника, який став на шлях професійного зростання й самоактуалізації

Таке бачення проблеми презентує ще один надзвичайно важливий напрямок роботи ПСУ, а саме прогностичний, адже лише правильний і вчасно поставлений психологічний діагноз, який містить деталізований опис структури виявлених психічних властивостей індивіда в сукупності з грамотно розробленою психокорекційною програмою, що спрямована на виправлення недоліків у розвитку останнього, уможливорює формулювання обґрунтованого та достовірного прогнозу особистісного розвитку.

Як бачимо, урахування всіх цих обставин, дає можливість розглядати весь процес надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу ЗВО як досконалу та ефективну технологію, де кожен крок гарантовано приводить до очікуваного результату.

Раніше нами презентована теоретична модель етапів діяльності ПСУ, розроблена в контексті функціонування авторської інноваційної освітньої моделі професійної підготовки майбутніх фахівців (А. Фурман), що передбачає цілеспрямовану ритмічну роботу психологів із свідомістю й самосвідомістю студентів як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів упродовж їхнього навчання у ЗВО за розвитково-зорієнтованого кредитно-модульного освітнього оргциклу [12]. Основною особливістю пропонованої моделі є положення про те, що невід'ємною складовою прогнозованого творення особистості студента є контрольований (заданий певною програмою) його психосоціальний розвиток – комплексне поєднання всіх функціональних змін (фізичне змужніння, накопичення психічних енергоресурсів, освоєння соціального простору, визначення свого «Я» тощо) та розвиток соціальних властивостей і суспільних способів поведінки, а не лише формальне розуміння молодою людиною соціальних норм і цінностей. Відтак, знаючи про особливості особистісного становлення студента на кожному окремому етапі освітнього циклу (навчальному курсі), психолог може застосувати найбільш ефективний арсенал психокорекційних засобів. Так, наприклад, основною проблемою першокурсника є проблеми з адаптацією (як до нових умов життєдіяльності в новому місті, колективі так і до вимог освітнього закладу), а для студента, який навчається на третьому курсі найважливішим є вдосконалення професійних якостей, усвідомлення себе як майбутнього фахівця. Відповідно до цього, фахівець-психолог, отримавши інформацію ще на початкових етапах навчання, може не лише скласти план та визначити програму психокорекційних заходів, а й із великою точністю спрогнозувати вектор осо-

бистісного розвитку як окремого студента так і особливостей міжгрупової взаємодії всередині групи чи на потоці.

Ядром пропонованої моделі є так звані матриці-таблиці, що деталізують її змістово-інструментальне наповнення та відображають особливості соціально-психологічної роботи практичних психологів і соціальних педагогів зі студентами різних курсів за чотирма параметрами: а) завдання, б) зміст, в) форми, методи й засоби; г) результати діяльності. У попередніх роботах нами були презентовані таблиці, які узагальнюють профілактичний та психодіагностичний напрями діяльності фахівців ПСУ [4; 11; 12;]. Продовженням розпочатої роботи є наведена нижче таблиця, яка технологізує психокорекційну роботу психолога (табл.1).

Зауважимо, що, здійснюючи цей вид діяльності, фахівець має досконало володіти психокорекційними технологіями: сукупністю знань про способи й засоби проведення психокорекційного процесу як складної системи, що містить стратегічні та тактичні задачі (розробка методів і психокорекційних технік, форма проведення корекційної роботи, підбір і комплектування груп, тривалість і режим занять). Відтак така робота має будуватися не як просте тренування вмінь і навичок за допомогою окремих вправ, а як цілісна усвідомлена діяльність.

За цих умов основним інструментом фахівця, звичайно, є психокорекційна програма, яка одночасно функціонує на трьох рівнях: психологічному, корекційному й розвивальному – має бути спрямована не просто на корекцію відхилень та їхнє попередження, а й на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей усебічного розвитку особистості.

Висновки. Поряд із психодіагностикою та психотерапією, психокорекція є одним із провідних видів психологічної допомоги, який передбачає активний цілеспрямований вплив на особистісний, поведінковий й інтелектуальний рівень функціонування особистості. Зважаючи на важливість та складність такого завдання, фахівцю ПСУ важливо не просто володіти набором психокорекційних засобів, методів і прийомів, а організувати свою роботу як технологічно грамотний, довершений процес, який гарантовано забезпечить отримання очікуваного результату. А це може відбутися лише за умов, коли всі інші, не менш важливі напрямки роботи психолога – психодіагностичний, профілактичний, прогностичний тощо, будуть узагальнені за таким самим принципом. У подальшому це й стане предметом наших досліджень.

Література:

1. Алешина Ю. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Москва: Наука, 2009. 438 с.
2. Венгер А. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. Москва: Изд-во МГУ, 2004. 275 с.
3. Выготский Л. Психология. Москва: Апрель-Пресс, 2000. 507 с.
4. Надвична Т. Моделі й схеми профілактичної роботи психологічної служби університету. Психологія і суспільство. 2016. № 1. С. 114–134.
5. Немов Р. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
6. Осипова А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2000. 240 с.
7. Панок В., Острова В. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). Київ: «Освіта України», 2010. 230 с.
8. Пидкасистый П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии. Москва: Политиздат, 1990. 375 с.
9. Про забезпечення розвитку психологічної служби в системі освіти України. Наказ МНО України № 592/33 від 15.08.2001. Практична психологія та соціальна робота. 2001. № 7 (34). 96 с.
10. Скотарева Е. Психолого-педагогическая коррекция: теоретико-методологический аспект: учеб. пособие для студ. психол. спец. Саратов: Изд. центр «Наука», 2007. 72 с.
11. Фурман А., Надвична Т. Діагностичний напрям узмістовлення діяльності. Психологія і суспільство. 2014. № 3. С. 69–101.
12. Фурман А., Надвична Т. Психологічна служба університету: від моделі до технології. Психологія і суспільство. 2013. № 2. С. 80–104.
13. Чепелева Н., Повякель Н. Психологічна служба у вищих закладах освіти. Практична психологія та соціальна робота. № 6 (33). 2001. С. 43–48.
14. Яценко Т. (у співавторстві). Концептуальні засади й методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2008. 342 с.
15. Історія розвитку корекційної практики. URL: <http://um.co.ua/10/10-13/10-137165.html>

Надвична Т. Л. Психокоррекционное направление деятельности психологической службы университета

В статье проанализированы и обоснованы основные проблемы и перспективы развития психокоррекционного направления деятельности современной психологической службы высшего учебного заведения. Предложено матрицу-таблицу, которая является центральным компонентом ранее созданной оргтехнологической модели функционирования данного структурного подразделения. Она детализирует все направления работы психологов, в частности психокоррекционное, определяет его содержательно-инструментальное наполнение и отражают особенности социально-психологической работы специалистов со студентами разных курсов по четырем параметрам: задачи; содержание; формы, методы и средства и результаты деятельности, а также гарантирует получение прогнозируемого результата.

Ключевые слова: психокоррекция, психологическая служба университета, инновационная модель профессиональной подготовки будущих специалистов, оргтехнологическая модель деятельности психологической службы, психологический диагноз.

Nadvynychna T. L. Psycho-correctional direction of the university psychological service activity

In the article the main problems and prospects for the development of psycho-correctional direction of the modern psychological service (PS) activity of higher education establishment have analyzed and substantiated. Proposed innovative educational model of future specialists' professional training, which aims to develop and implement a theoretical model of the University psychological service activity. The central core of the proposed model is so-called matrix-tables, which detail all areas of work, including psycho-correction. They contain its content instrumental database and reflect the peculiarities of the psychologists' socio-psychological work with students of different courses in four parameters: task; content; forms, methods, means and results of activity.

Key words: psycho-correction, university psychological service activity, psychological counseling, theoretical model, educational process.

О. О. Олійник

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Київський національний університет культури і мистецтв

САМООЦІНКА ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті представлено аналіз теоретичних та експериментальних підходів до вивчення проблеми самооцінки у вітчизняній та зарубіжній психології. Визначено сутність поняття «самооцінка», охарактеризовано особливості її вікових проявів та ступінь адекватності. Виявлено зв'язок самооцінки студентів із психоемоційною сферою, навчальною успішністю й ставленням до себе. Експериментально досліджено та охарактеризовано ступінь адекватності самооцінки студентів, виявлено її зв'язок з упевненістю в собі.

Ключові слова: самооцінка, адекватна самооцінка, студенти, навчальна успішність, упевненість у собі.

Постановка проблеми. Розвиток самооцінки студента вирішує проблему його професійного та особистісного становлення, що збалансовує індивідуальні можливості та психічні стани, сприяє саморозкриттю й реалізації здібностей студента, а також виступає запорукою його психологічного здоров'я. Дедалі частіше в студентській молоді спостерігаються стійке погіршення стану фізичного й психологічного здоров'я, недостатній рівень психоемоційної рівноваги та самооцінки [7, с. 163]. Адже занижена самооцінка негативно впливає на навчальну успішність, саморегуляцію й самореалізацію студента, є бар'єром для встановлення міжособистісних відносин, формування професійно важливих рис і навичок. Вирішення цих завдань потребує модернізації системи вищої освіти, запровадження інноваційних форм навчання, спрямованих на формування в студентів ключових компетентностей та розвиток конкурентоспроможності й адекватної самооцінки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній психологічній науці самооцінка розглядається як структурний компонент «Я-концепції» [10; 16], елемент самосвідомості [3]. Належну увагу приділено вивченню особливостей самооцінки за параметрами: адекватна, неадекватна (завищена й занижена) [17; 19]. Важко переоцінити значущість самооцінки студента в розвитку різних сфер особистості, поведінки, діяльності [13] й формуванні конструктивних відносин. Зокрема, визначається тісний зв'язок самооцінки з емоційною сферою й тривожністю як якістю особистості [7, с. 163]. Результати дослідження самооцінки як фактору становлення особистості студентів (Ю.В. Козерук і Я.О. Євсейчик) показали домінування середнього та низького рівнів душевної рівноваги, що характерно для неадекватної самооцінки [7, с. 165]. На думку Л.А. Онуфрієвої,

«... регулююча функція самооцінки щодо діяльності проявляється в різній спрямованості: вона впливає на вибір власних цілей людини, визначає характерні для неї емоційні та мотиваційні стани, багато в чому обумовлює характер оцінки та ставлення людини до досягнутих нею цілей» [13, с. 406]. Відповідно до цього привертають увагу дослідження, у яких вивчається проблема самооцінки як складової процесу саморегуляції діяльності студента [14]. Науковці наголошують на значущості сформованості в майбутнього фахівця навичок саморегуляції, домінування тенденцій до самореалізації, самоактуалізації в процесі навчальної діяльності [13, с. 407; 14].

Як ми бачимо, проблема самооцінки студентів залишається розробленою й проаналізованою в сучасній науці лише частково, переважно в контексті процесу саморегуляції, ставлення до результатів навчальної діяльності й формування особистісних якостей.

Мета статті – проаналізувати наукові підходи до проблеми самооцінки; експериментально дослідити ступінь адекватності самооцінки студентів та її зв'язок з упевненістю в собі.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка є найбільш визначеним й експериментально вивченим елементом самосвідомості особистості у вітчизняній та зарубіжній психології. На сучасному етапі розвитку психологічної науки існують різні підходи до визначення поняття самооцінки. Зокрема вона розглядається як найважливіше утворення особистості, її центральний компонент, який формується за активної участі самої особистості й виступає регулятором людської поведінки та діяльності [2; 5; 8; 10; 17; 21]. У інших наукових джерелах самооцінка визначається як стрижневий компонент процесу самосвідомості, показник рівня її розвитку [1; 12; 18; 20].

У дослідженнях Л.С. Виготського самооцінка розглядається як узагальнене, стійке й водночас диференційоване ставлення людини до себе [5]. На думку І.С. Кона, самооцінка є досить складним явищем, яке містить низку компонентів (оцінка своїх здібностей, соціального статусу, успіху, привабливості тощо) [8]. За визначенням А.В. Петровського, В.А. Семиченко, М.Г. Ярошевського, самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей і їхнього ставлення до неї [14, с. 352; 17, с. 44]. Вони зазначають, що самооцінка особистості є одним з найважливіших аспектів образу «Я».

За твердженням І.І. Чеснокової, самооцінка є результатом інтегральної роботи в сфері самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе. Це особливе утворення самосвідомості особистості виступає важливим внутрішнім механізмом саморегуляції поведінки й діяльності [21]. Самооцінка – це елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків [3].

Аналізуючи структуру самосвідомості, сучасний український психолог Г.І. Меднікова зазначає, що в ній прийнятий термін «Я-концепція», під яким розуміється продукт самосвідомості, сукупність усіх уявлень індивіда про себе, важливий чинник детермінації поведінки й діяльності людини, контактів із людьми [10]. На основі теоретичного аналізу науковець виділяє три складові поняття «Я-коцепція»: описову складову; когнітивну, яку називають «образом-Я»; емоційно-ціннісне ставлення людини до себе [10]. Самооцінку в цій схемі найчастіше отожднюють з емоційно-ціннісним ставленням людини до себе. М.В. Савчин визначає самооцінку як емоційно-ціннісну (афективну) складову «Я-концепції», що характеризує ставлення людини до себе загалом чи до окремих сторін своєї особистості, діяльності, поведінки зокрема. Це ставлення виявляється в системі самооцінок [16, с. 42]. Р. Бернс пропонував розглядати самооцінку в структурі «Я-концепції», убачаючи в ній складову, пов'язану зі ставленням індивіда до себе, до окремих своїх якостей, прийняттям себе. На його думку, первісна самооцінка виникає з бажання дитини отримати схвалення, а отже, зберегти емоційне благополуччя [2, с. 185].

Своєрідний підхід до проблеми самооцінки в структурі особистості здійснили представники гуманістичного напрямку західної психології [2; 11]. Згідно з ученням Р. Бернса, самооцінка відображає ступінь розвитку в індивіда почуття власної цінності й позитивного ставлення до свого «Я» [2, с. 150-155]. У роботах Р. Мейлі значна увага приділяється проблемі задоволеності-

незадоволеності людини собою, у контексті якої розглядаються такі поняття: «самооцінка», «образ себе», «рівень домагань». «Задоволеність собою» виступає в Р. Мейлі синонімом «самооцінки», яка відіграє провідну роль у поведінці та розвитку особистості [11].

Визначаючи самооцінку як основний компонент самосвідомості, О.Г. Спіркін ототожнює її зі ставленням індивіда до себе. На думку науковця, у самооцінці проявляється міра адекватності ставлення до себе, що, в свою чергу, призводить до впевненості в собі чи до постійного внутрішнього конфлікту. Найвищим рівнем самооцінки автор вважає максимально адекватне ставлення людини до себе [18].

Аналіз психологічних джерел свідчить, що в зарубіжній психологічній науці самооцінка як структурний компонент «Я-концепції» є засвоєнням людиною оцінювального смислу різноманітних характеристик, наявних в її «Я-концепції». За мірою засвоєння нових оцінок себе та інших у людини може змінюватися значення засвоєних раніше оцінок. Таким чином, самооцінка не є постійною, вона змінюється залежно від обставин, а основним джерелом оціночних значень різних уявлень індивіда про себе, на думку зарубіжних психологів, є його самоспостереження й соціальне оточення.

У дослідженнях вітчизняних науковців, на відміну від зарубіжних, визначено провідну роль практичної діяльності особистості в процесі формування її самосвідомості й самооцінки зокрема.

На основі аналізу психологічних досліджень нами було виокремлено та проаналізовано зміст адекватної та неадекватної самооцінки, остання поділяється на завищену й занижену [9; 17; 19]. Найбільш визначним аспектом самооцінки є її співвідношення з оцінками оточуючих та результатами власної діяльності, відповідно до яких розрізняють адекватні та неадекватні самооцінки [17, с. 46; 19, с. 5].

Як зазначає В.А. Семиченко, психологічно найбільш сприятливою для особистості є адекватно висока самооцінка. Адже «високий ступінь збігу з еталонною моделлю, який властивий особистості, підтримується й оточуючими» [17, с. 47]. Якщо ж особистість оцінює себе вище, ніж інші, то така самооцінка є неадекватно завищеною. За даними С.П. Тищенко «... завищена самооцінка призводить до переоцінки людиною своїх можливостей, в результаті чого вона стає некритичною, зарозумілою, нетерплячою до критики» [19, с. 4].

Адекватно низька самооцінка призводить до того, що людина змушена шукати нову групу, у якій її будуть цінувати вище, або знижує рівень своїх домагань і соціальну активність, потребу в міжособистісних контактах [17, с. 48]. Неадекватно занижена самооцінка сприяє формуванню в

людини відчуття невпевненості в собі, намагання стримувати свою активність. Така самооцінка призводить до недооцінки особистістю своїх можливостей, нездатності радіти за досягнення важких цілей, подолання перешкод, неспроможності давати суспільству ту користь, на яку вона здатна [17, с. 47; 19, с. 4].

Також унаслідок сформованості низької й заниженої самооцінки в особистості спостерігається погіршення стану здоров'я, виникають шкірні захворювання, погіршується функціонування органів і систем організму. При неадекватній самооцінці, зокрема заниженій, виникають труднощі в навчанні, самоствердженні, знаходженні друзів та однодумців [7, с. 163; 22].

Беручи до уваги позиції науковців, зазначимо, що найбільш негативний вплив на розвиток особистості здійснює неадекватно занижена самооцінка або адекватна, наближена до заниженої самооцінка. Оскільки вона гальмує активність, продукує розвиток невпевненості в собі, невміння ставити цілі й досягати їх [17; 19].

Науковцями доведено, що адекватна самооцінка відіграє позитивну роль у саморегуляції діяльності особистості, забезпечує відкритість самооцінки для зовнішніх впливів; неадекватна ж самооцінка гальмує оволодіння діяльністю, може створювати бар'єри для зовнішніх впливів [9]. Також установлено вплив самооцінки на навчальну успішність і, зокрема, на інтелектуальну діяльність школярів [9].

У працях сучасного українського психолога О.Д. Главінської розглядається проблема впливу навчальної успішності на самооцінку молодших школярів. Автор зазначає, що постійний неуспіх у навчанні є психотравмальною ситуацією для дитини, а це, у свою чергу, призводить до порушень її особистісного розвитку. За даними її досліджень, серед дітей із високою навчальною успішністю переважають такі, що мають адекватну самооцінку, і зовсім відсутні діти із заниженою самооцінкою. А серед дітей із низькою навчальною успішністю, навпаки, дуже мало таких, що мають адекватну самооцінку, але майже половина мають негативну занижену самооцінку [6].

Отже, самооцінка є одним з найважливіших факторів успішної діяльності, оскільки знання своїх можливостей спонукає людину прагнути до їхнього використання. Цей процес є взаємозворотним, адже на формування й розвиток самооцінки людини впливають результати її діяльності.

Загалом дослідниками не приділялося належної уваги вивченню взаємозв'язку самооцінки з пізнавальною активністю та навчальною успішністю в представників молодшого, середнього й старшого шкільного віку. Як відомо, уточнення й усвідомлення власних світоглядних установок, остаточне самовизначення людини, яке спону-

кає до ствердження себе в особистісній і професійній сферах, є центральним новоутворенням у юнацькому віці, який припадає на студентські роки. Самооцінка відіграє першочергову роль у процесі цього самовизначення й самореалізації. Відтак, самооцінка студентів набуває важливого значення в процесі їхньої адаптації до навчання у вищому навчальному закладі, оволодінні новими соціальними ролями. Так, на думку Ю.В. Козерук, Я.О. Євсейчик, Л.А. Онуфрієвої на розвиток самооцінки студентів можуть впливати успішність їхньої адаптації під час набуття ними соціальної ролі студента на першому курсі та набуття професійної ролі на старших курсах. Науковці зазначають, що важливим показником професійної адаптації студентів є професійне самовизначення, яке починає проявлятися на третьому курсі. «Провідною характеристикою на цьому етапі навчання стає домінантність, яка описує прагнення особистості до самоактуалізації та критичне ставлення до себе як до суб'єкта обраної професії» [7, с. 163; 13, с. 406].

Самооцінка здійснює регулювальну функцію та «визначає формування цілої низки професійно значущих якостей» [13, с408] і компетентностей. Зокрема серед професійних якостей, умінь і навичок, які будуть актуальними в найближчому майбутньому, можемо виділити такі: здатність розуміти інших людей та стимулювати взаємодію з ними; уміння знаходити нові рішення; здатність креативно мислити й працювати на бажаний результат. Відповідно, до компетентностей майбутнього можемо зарахувати такі: особиста, соціальна та навчальна компетентність; компетентність самовираження та всебічної обізнаності. Зазначимо, що важливою передумовою формування означених якостей і компетентностей майбутнього фахівця є його самооцінка та упевненість в собі.

У контексті експериментального дослідження нами було визначено ступінь адекватності самооцінки студентів та її вплив на упевненість в собі за методикою В.А. Семиченко [17, с. 90-91]. У дослідженні брали участь студенти першого курсу Київського національного університету культури й мистецтв (n=51). Результати дослідження показали, що в студентів домінує адекватна самооцінка (56,9%) та пов'язані з нею упевненість у собі й своїх вчинках, відчуття безпеки й здатності до самостійного прийняття рішень, довіра до себе. Неадекватно занижена самооцінка виявлена лише в 17,6% студентів. Вона характеризується невпевненістю у своїх вчинках, сумнівами, переживаннями стосовно ставлення до себе оточуючих. Натомість студентам, що показали завищену самооцінку (25,5%) притаманні самовпевненість, деяке перебільшення власної значущості й можливостей.

Висновки. Аналіз теоретико-емпіричного вивчення проблеми самооцінки в психолого-педагогічній науці свідчить про те, що окреслена проблематика є особливо актуальною в умовах трансформаційного суспільства й модернізації вітчизняного освітнього простору й має тривалу науково-дослідницьку історію, залишаючись відносно малодослідженою. Дослідники розглядають самооцінку як складову процесу саморегуляції студента крізь призму навчальної діяльності, успішності адаптації студентів в процесі набуття нової соціальної ролі «студента» й професійної ролі; через встановлення її впливу на перебіг емоційно-вольових процесів студентів. Тобто самооцінка є результатом інтегральної роботи в сфері самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе. Це особливе утворення самосвідомості особистості виступає важливим внутрішнім механізмом саморегуляції поведінки й професійної діяльності, визначає її успішність.

Результати експериментального дослідження показали домінування в студентів адекватної самооцінки. Вона тісно пов'язана з почуттям упевненості в собі, самостійністю й незалежністю власної позиції від інших людей.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженні впливу самооцінки студентів на їхнє психологічне й фізичне здоров'я.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1980. Т. 2. 1980. 287 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер с англ. Москва: Прогресс, 1986. 423 с.
3. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми: Еллада, 2012. 608 с.
4. Визначення й розуміння студентами понять «здоров'я» та «здоровий спосіб життя» / І.М. Ващенко, О.М. Буланов, Ю.В. Козерук та інші. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт». Чернігів: ЧНПУ, 2012. Вип. 98. Т. 3. С. 80–84.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под. ред. Д.Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология. 1984. 432 с.
6. Главінська О.Д. Інноваційно-психологічні підходи до підвищення навчальної успішності школярів: зб. наук. пр. наук.-дослід. центру «Економіка вищої освіти». Тернопіль: Економічна думка, 2001. С. 263–267.
7. Козерук Ю.В., Євсейчик Я.О. Самооцінка як фактор становлення особистості студента. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. № 124. С. 163–165.
8. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. Москва: Политиздат, 1984. 255 с.
9. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. Москва: Просвещение, 1968. 142 с.
10. Меднікова Г.І. Будова самооцінки як психологічної проблеми. Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». Харків: ХДПУ, 1999. Вип. 2. № 6. С. 425.
11. Мейли Р. Различные аспекты «Я». Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. Москва: Изд-во МГУ, 1982. С. 132–141.
12. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. Москва: Просвещение, 1985. 272 с.
13. Онуфрієва Л.А. Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Київ, Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. Вип. 22. С. 396–412.
14. Петровский А.В., Ярошевський М.Г. Психология. Москва: Академия, 1998. 502 с.
15. Петухова И.В., Шишкина В.Ю. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности. Психология студента как субъекта учебной деятельности. Санкт-Петербург, Москва, 1989. № 327. С. 38–42.
16. Савчин М.В. Соціальна педагогічна психологія: навчальний посібник. Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1998. 271 с.
17. Семиченко В.А. Психология личности. Київ: Видавець Ешке О.М., 2001. 427 с.
18. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. Москва: Политиздат, 1972. 303 с.
19. Тищенко С.П. Я хороший! Формування у старших дошкільників уявлення про себе. Дошкільне виховання. 1985. № 1. С. 4–6.
20. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ: Знання, 1965. 48 с.
21. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. 144 с.
22. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности. Проблемы психологии личности. Москва: Педагогика, 1982. 236 с.

Олейник О. А. Самооценка как предпосылка профессионального становления студентов

В статье представлен анализ теоретических и экспериментальных подходов к изучению проблемы самооценки в отечественной и зарубежной психологии. Определена суть понятия «самооценка», представлена характеристика особенностей ее возрастных проявлений и степень адекватности. Выявлена связь самооценки студента с психоэмоциональной сферой, учебной успеваемостью и отношением к себе. Экспериментально исследована и охарактеризована степень адекватности самооценки студентов, определена ее связь с уверенностью в себе.

Ключевые слова: самооценка, адекватная самооценка, студенты, учебная успеваемость, уверенность в себе.

Oliinyk O. O. Self-evaluation as a pre-condition of professional realization of students

The analysis of theoretic and experimental approaches to study of self-evaluation problem in domestic and foreign psychology is presented in the article. The definition meaning of «self-evaluation» was determined and the features of its age manifestations and level of adequacy were characterized in the article. The connection of student self-evaluation with psycho emotional sphere, educational success and oneself attitude was analyzed in the article. It was researched experimentally and characterized the level of adequacy of student self-evaluation, evolved its connection with self-confidence.

Key words: self-evaluation, adequate self-evaluation, students, educational success, self-confidence.

Ю. М. Терлецькакандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»

ОСНОВИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

У статті розкриваються сутність й основи рефлексивного управління навчальним процесом студентів, яке уможлиблюється посередництвом процесів інтелектуальної, особистісної, групової, міжсуб'єктної та змістовної рефлексії. Власне рефлексивне управління навчальним процесом студентів у вищій школі – це управління рефлексивним процесом, який поєднує діяльність тих, хто вчить (процес передання знань, умінь і навичок, що здійснюється викладачами) і діяльність тих, хто вчиться (процес учіння студентів), посередництвом поєднання, кооперації процесів інтелектуальної, особистісної, групової, міжсуб'єктної та змістовної рефлексії. Особистісна, групова, міжсуб'єктна, змістовна та інтелектуальна рефлексії в ході управління навчальним процесом студентів відбуваються в педагогічному середовищі, яке за своєю сутністю є рефлексивним середовищем.

Ключові слова: рефлексивне управління навчальним процесом студентів, інтелектуальна рефлексія, особистісна рефлексія, групова рефлексія, міжсуб'єктна рефлексія, змістовна рефлексія.

Постановка проблеми. У наш час – добу інформаційного суспільства – обсяг інформації в різних галузях науки постійно й суттєво збільшується. Нові знання з'являються фактично кожного дня, проте, і швидко «старіють». Під впливом цього поступово змінюється вища школа України, яка прагне не відстати від новітніх знань і наповнити ними зміст освіти. Проте на практиці спостерігаємо запізнення, відставання. Адже проблема полягає в тому, що за допомогою архаїчних форм і методів, освітніх та інформаційних технологій, орієнтованих на подання студентам готових знань, обмежених лише рамками їхньої майбутньої установленої на сьогодні діяльності, не можна працювати на випередження, тобто наповнити зміст освіти перспективними знаннями й уміннями.

Враховуючи те, що глобальне освітнє середовище розширює власні межі за допомогою інформаційних мереж, а також наявність у кожній галузі з кожної проблеми надто різнорідних знань, розподілених за науковими напрямками, теоріями, концепціями тощо, то доцільним було б спонукати студентів до самостійного пошуку знань і вмінь з метою розв'язання тих чи інших завдань і проблем майбутньої фахової діяльності. Це можна реалізувати лише за допомогою ефективного управління викладачем вищої школи навчальним процесом студентів, здійснюваного на основі рефлексії суб'єктів й об'єктів навчання. Проте питання рефлексивного управління навчальною діяльністю студентів, як свідчить аналіз праць різних дослідників, є ще недостатньо розробленою. Унаслідок цього наше дослідження є актуальним.

Аналіз стану дослідження проблеми. Низка дослідників розглядає управління як процес неперервних, взаємопов'язаних дій, що забезпечують успіх функціонування будь-якої організації. Власне сукупність цих дій називають управлінськими функціями [5; 9].

Психологічні аспекти управління викладачами вищої школи навчальною діяльністю студентів у різних площинах і на різних рівнях складності розглядають дослідники педагогічної психології та педагогіки вищої школи [1; 2; 6; 7; 8; 11 та ін.]. Стосовно управлінської функції, то у більшості праць наголошується, що вона в наш час у вищій школі є головною.

Так, А.М. Алексюк стверджує, що предметом педагогічної діяльності в вищій школі є управління процесом навчання, освіти й виховання студентів, доцільна організація їхнього професійного розвитку [1].

Із позицій системного підходу й теорії управління розглядає навчання В.О. Якунін [11, с. 19-52]. І це правильно, оскільки педагог повинен «не вчити, а спрямовувати учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання» [7, с. 232].

До основних функцій педагогічного управління Л.Г. Подоляк і В.І. Юрченко зараховують такі: 1) проєктивну функцію (визначення мети, завдань навчання й виховання); 2) конструктивну функцію (розроблення методів, прийомів і засобів забезпечення навчально-виховного процесу); 3) організаторську й регулятивну функції (практична організація навчально-виховного процесу); 4) комунікативну функція (спілкування, взаємини між учасниками педагогічного процесу); 5) оцінно-корегувальну функцію» [8, с. 132].

Разом з цим А.С. Нісінчук, О.С. Падалка й О.Т. Шпак прямо вказують на те, що педагогічна

діяльність «спрямована на реалізацію управління й формування навчальної діяльності того, хто навчається, проектування та організацію його діяльності» [4, с. 53].

Із вищевикладеного видно, що дослідники прямо не вказують на те, що управління навчанням студентів за своєю сутністю є рефлексивним управлінням, але власне описують його з таких позицій.

У прямій постановці сутність і зміст рефлексивного управління в організаціях розглядає М.І. Найдъонов [3]. На його думку, за своєю сутністю рефлексивне управління «полягає в необхідності розгляду його як системи управління рефлексивним процесом, який може бути не тільки детально (протокольоно) описаний, а й змодельований. Розуміння рефлексивного процесу як послідовності змін рефлексивних рівнів (інтелектуального, особистісного й міжсуб'єктного, перемезованих змістовим, розширює поняття координованості в частині співвіднесення в ньому формалізованих та неформалізованих (смыслових) складових координації» [3, с. 106].

Проте в прямій постановці рефлексивне управління навчанням студентів у вищій школі не розглядалося.

Мета дослідження – розкрити сутність та основи рефлексивного управління навчальним процесом студентів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження ми виявили, що важливою психологічною особливістю керування викладачами вищої школи навчальним процесом студентів є те, що воно виявляється як рефлексивне управління на всіх етапах його здійснення. На нашу думку, власне рефлексивне управління навчальним процесом у вищій школі – це управління рефлексивним процесом, який поєднує діяльність тих, хто вчить (процес передання знань, умінь і навичок, який здійснюється викладачами), і діяльність тих, хто вчиться (процес учіння студентів). Зокрема мова йде про рефлексію суб'єктів й об'єктів навчального процесу, яка виявляється і як аналіз кожним із них суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних й об'єкт-об'єктних учинків, дій, поведінки, діяльності, взаємин й переживань щодо передавання-засвоєння знань, умінь і навичок (далі - ЗУН), і як звернення свідомості (самосвідомості) викладачів для осмислення якості своєї педагогічної діяльності, а студентів – до осмислення своїх наявних і необхідних, бажаних ЗУН для майбутньої фахової діяльності.

Стосовно цього М.І. Найдъонов зауважує, що «поняттю «рефлексивне управління» надається значення спеціалізації управління, яке містить підсистему управління рефлексивним процесом і відбувається як щодо сталих суб'єктів, так і щодо суб'єктів, які перебувають на стадії становлення...» [3, с. 295].

Спираючись на те, що місце викладача, як керівника, у системі рефлексивного управ-

ління навчальним процесом студентів визначає завдання інтеграції сумісних зусиль з метою оволодіння студентами професійними та суспільно-гуманітарними знаннями, навичками й уміннями, підготовки до суспільного життя, то мова йде про внесення узгодженості в їхні дії, щоб кожен максимально виявив свої можливості під час розв'язання педагогічних завдань.

Викладачі вищої школи здійснюють рефлексивне управління навчальною діяльністю студентів через осмислене керування: а) їхнім учінням, вихованням (самовихованням) і розвитком (само-розвитком) студентів; б) інтелектуальними (пізнавальними), емоційно-почуттєвими, вольовими та мотиваційними процесами; в) процесами комунікації, взаємовідносин і поведінки; соціально-психологічними явищами в студентських групах, педагогічному середовищі та власне студентськими колективами; д) самостійною роботою студентів.

Особистісна, групова, міжсуб'єктна, змістовна та інтелектуальна рефлексії в ході управління навчальними процесом студентів відбуваються в педагогічному середовищі, яке за своєю сутністю є рефлексивним середовищем, оскільки в ньому здійснюється активна різнопредметна та специфічна за змістом взаємодія всіх учасників педагогічного процесу в ході розв'язання педагогічних завдань. Власне педагогічне середовище виступає змістовно-смысловою площиною взаємодії всіх учасників навчального процесу. Щодо цього М.І. Найдъонов зауважує: «Парадокс формування системи рефлексивного управління з огляду на присутність у складі суб'єктної системи як самодетермінованої сутності долається створенням спільного контуру події, яка через контроль використання ресурсів створює паритетні умови для реалізації різних форм суб'єктності» [3, с. 295].

У нашому випадку психолого-педагогічні впливи, взаємодію, контроль й оцінювання рефлексують як викладачі, так і студенти. Так відбувається управління рефлексивним процесом у континуумі індивідуально-групового суб'єкта. Фактично мова йде про особистісну й групову рефлексію. Взаємодія, взаємоузгодження й взаєморозуміння в ході навчальної діяльності здійснюються посередництвом інтелектуальної та особистісної рефлексії як студентів, так і викладачів.

Проте управління рефлексивним процесом у континуумі індивідуально-групового суб'єкта вимагає координованості, яка здійснюється через виявлення й співвіднесення в ній формалізованих і неформалізованих (смыслових) складових управлінської діяльності, якими є такі: 1) збирання психолого-педагогічної інформації про хід навчального процесу студентів; 2) аналіз психолого-педагогічної інформації; 3) прийняття рішення на зміну й корекцію навчального процесу студентів; 4) прогнозування результатів навчаль-

ного процесу студентів за умов відповідного психолого-педагогічного впливу; 5) проектування психолого-педагогічного впливу на навчальний процес студентів; 6) вибір, обґрунтування форм, методів і засобів психолого-педагогічного впливу на навчальний процес студентів; 7) реалізація психолого-педагогічного впливу на хід навчального процесу студентів; 8) результати навчального процесу студентів; 9) зворотний зв'язок.

Коротко розглянемо їх в континуумі індивідуально-групового суб'єкта в площині особистісної, групової, міжсуб'єктної, змістовної та інтелектуальної рефлексії в процесі рефлексивного управління навчальним процесом студентів.

Так, збір психолого-педагогічної інформації про хід навчального процесу студентів здійснюється викладачами вищої школи з використанням різних емпіричних методів, серед яких виділяють такі: спостереження, аналіз результатів діяльності студентів, незалежних характеристик, біографічний, а також об'єктивні, суб'єктивні та проєктивні методики (тести) тощо.

Аналіз психолого-педагогічної інформації передбачає застосування викладачами вищої школи операцій мислення, тобто аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, групування, класифікації та систематизації, а також форм мислення (судження, міркування, умовиводу й поняття). Такий аналіз дає змогу виявити наявний інтелектуальний рівень і навченість студентів, рівень їхньої мотивації до навчальної діяльності, характер перебігу в них психічних пізнавальних процесів, а також індивідуально-психологічні (темперамент, характер, здібності, спрямованість та ін.) й соціально-психологічні (статус, соціальну роль, соціальну позицію та ін.) особливості. Він здійснюється посередництвом знань педагогічної теорії та психології в їхньому прикладному аспекті, зокрема й стосовно своєї власної діяльності.

Для оцінки ефективності управлінського впливу на студентів важливі рефлексивні вміння викладачів вищої школи, які полягають в аналізі й оцінюванні своєї власної педагогічної діяльності, особистісних якостей, дій і вчинків, а також того, як він (викладач вищої школи) сприймається та оцінюється студентами.

Прийняття рішення на зміну й корекцію навчального процесу студентів полягає в прийнятті рішень, які спрямовані на вдосконалення й підвищення якості навчального процесу студентів. Ці зміни, наприклад, можуть стосуватися стилю управління, власної поведінки, взаємин зі студентами й студентськими групами, засобів формування мотивації, змісту чи методики викладання навчальної дисципліни, методики самостійної роботи та ін.

Прогнозування результатів навчального процесу студентів за умов відповідного психолого-педагогічного впливу полягає в тому, що викладач вищої школи має передбачити динаміку інтелек-

туальних, вольових, емоційно-почуттєвих, мотиваційних і поведінкових змін, які відбуваються або мають відбутися з конкретним студентом і/чи студентським колективом при тому чи іншому психолого-педагогічному впливові, а також виявляти й аналізувати тенденції їхнього розвитку, психологічні та соціально-психологічні бар'єри, наявні психолого-педагогічні проблеми та ін.

Проектування психолого-педагогічного впливу на навчальний процес студентів органічно пов'язане з рефлексією викладачів пізнавальної, вольової, емоційно-почуттєвої, мотиваційної та конативної сфер особистості студента для вироблення психолого-педагогічних орієнтаційно-проєктивних дій та операцій, сутність яких полягає в конструюванні змісту навчальної роботи.

Для здійснення управлінського проектування навчальною діяльністю студентів викладач має володіти високою продуктивністю розумової діяльності. Для цього потрібно мати гнучкий і рухливий розум, що виявляється в умінні приймати швидкі й адекватні рішення, а також визначати шляхи, форми, методи і засоби їхнього виконання; володіти логічністю розумової діяльності, яка характеризується послідовністю викладення думок і концентрацією розуму на певному предметі або явищі; мати широту розуму, яка дозволяє охопити широке коло проблем, щоб побачити й зрозуміти їхній взаємозв'язок і взаємообумовленість.

У цьому разі викладач розробляє модель психолого-педагогічного впливу в реальних соціально-психологічних і психолого-педагогічних умовах. Для побудови такої моделі він має володіти знаннями психології особистості, соціальної психології, вікової та педагогічної психології, психології впливу, диференційної психології, психології пізнавальної діяльності, мотивації та ін.

Вибір, обґрунтування форм, методів і засобів психолого-педагогічного впливу на навчальний процес студентів. Викладач вищої школи для реалізації запланованого та досягнення поставленої мети має застосувати адекватні форми, методи й засоби психолого-педагогічного впливу. Отже, він має рефлексувати теорію й практику здійснення психолого-педагогічного впливу.

Реалізація психолого-педагогічного впливу на перебіг навчального процесу студентів. Власне здійснення психолого-педагогічного впливу викладачем на студентів і студентські колективи відбувається посередництвом їхньої організаторсько-методичної діяльності як складової управління навчальною діяльністю студентів. Ця діяльність пов'язана з психолого-педагогічним забезпеченням включення студентів і студентських колективів у різні види діяльності. Таке забезпечення вимагає формування в студентів позитивної мотивації та волі, спрямованих на оволодіння ними навичками й уміннями роботи щодо «добування» професійних ЗУН.

У цьому контексті викладачеві потрібні орієнтаційні вміння, які полягають в його здатності, здійснюючи психолого-педагогічний вплив, формувати в студентів такі ідеали, ідеї, погляди, принципи, якості, на які б вони орієнтувалися у своїй життєдіяльності.

Надзвичайно важливими в здійсненні викладачем вищої школи рефлексивного управління є його комунікативні вміння, які містять взаємозалежні групи перцептивних навичок і вмінь, власне вміння педагогічного (вербального) спілкування, та педагогічну техніку, що дозволяє йому розуміти інших людей (студентів, колег).

Робота зі студентами вимагає від викладача, як керівника їхньою навчальною діяльністю, того, щоб він керувався педагогічними принципами індивідуального підходу, на основі якого враховують психологічні вікові, статеві та пізнавальні особливості особистості студента, його мотивацію тощо. Здійснення психолого-педагогічного впливу передбачає також формування мотивації досягнення успіхів у навчанні, яка полягає в постійному їхньому спонуканні до активної пізнавальної діяльності, професійно-орієнтованої поведінки, спілкування та діяльності тощо. Для цього викладач вищої школи повинен володіти відповідною сукупністю певних якостей і властивостей своєї особистості.

Результати навчального процесу студентів відображають реальні інтелектуальні, вольові, емоційно-почуттєві, мотиваційні та конативні зміни студентів, рівень їхньої навчальної успішності, розвитку тощо, а також їхнє ставлення як до викладача, так і до навчального процесу загалом. Результати навчального процесу студентів є підставою для його корегування, координації рефлексивного управління ним тощо.

Викладач у подальшому здійснює психолого-педагогічну корекцію спотворених чи негативних психолого-педагогічних явищ, а також враховує їх під час управління навчальною діяльністю студентів. Коригування також вимагає того, щоб викладач своєчасно вносив зміни у свою діяльність.

Зворотний зв'язок. На основі інформації про досягнуті результати знову відбувається особистісна, групова, міжсуб'єктна, змістовна та інтелектуальна рефлексія в змістовно-смісловому аналізі навчального процесу студентів, власної педагогічної діяльності викладачів й ефективності рефлексивного управління.

Висновки. Отже, управління викладачами вищої школи навчальною діяльністю студентів на практиці виявляється як рефлексивне управління навчальним процесом у континуумі індивідуально-групового суб'єкта. Рефлексивне управління навчальним процесом у вищій школі – це управління рефлексивним процесом, який поєднує діяльність тих, хто вчить (процес передання знань, умінь і навичок, що здійснюється викладачами), і тих, хто вчиться (процес учіння студентів). Зокрема мова йде про рефлексію суб'єк-

тів й об'єктів навчального процесу, яка виявляється і як аналіз й осмислення кожним із них суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних й об'єкт-об'єктних вчинків, дій, поведінки, діяльності, взаємин і переживань щодо передавання-засвоєння знань, умінь і навичок, і як звернення свідомості (самосвідомості) викладачів для осмислення якості своєї педагогічної діяльності, а студентів – до своїх наявних і необхідних, бажаних знань, умінь і навичок для їхнього осмислення в площині майбутньої фахової діяльності.

Управління навчальною діяльністю студентів здійснюється через використання педагогічного середовища як рефлексивного, оскільки воно виступає змістовно-смісловуою площиною рефлексії всіх учасників навчального процесу. У процесуальному аспекті рефлексивне управління навчальною діяльністю студентів здійснюється посередництвом процесів інтелектуальної, особистісної, групової, міжсуб'єктної та змістовної рефлексії.

Подальших розвідок потребують процеси інтелектуальної, особистісної, групової, міжсуб'єктної та змістовної рефлексії під час рефлексивного управління навчальним процесом студентів.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
3. Найдьонов М.І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях. Київ: Міленіум, 2008. 484 с.
4. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Видавництво центр «Просвіта», Пошуково-видав. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2003. 695 с.
6. Педагогіка и психология высшей школы: учеб. пособ. / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
7. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогіка: учеб. пособ. 4-е изд. Москва: Школа-Пресс, 2002. 512 с.
8. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: підруч., 3-тє вид., випр. і доп. Киев: Каравела, 2011. 360 с.
9. Психология менеджмента: учеб. для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 639 с.
10. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособ. Москва: Издательський центр «Академия», 1999. 288 с.
11. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А.: «Полиус», 1998. 639 с.

Терлецкая Ю. М. Основы рефлексивного управления учебной деятельностью студентов

В статье раскрыты сущность и основы рефлексивного управления учебной деятельностью студентов, которое осуществляется посредством процессов интеллектуальной, личностной, групповой, межсубъектной и содержательной рефлексии. Собственно рефлексивное управление учебным процессом студентов в высшей школе является рефлексивным процессом, который сочетает деятельность тех, кто обучает (процесс передачи знаний, умений и навыков, который осуществляется преподавателями), и тех, кто обучается (процесс обучения студентов), через сочетание, кооперацию процессов интеллектуальной, личностной, групповой, межсубъектной и содержательной рефлексии. Личностная, групповая, межсубъектная, содержательная и интеллектуальная рефлексии во время управления учебным процессом студентов осуществляется в педагогической среде, которая, по сути, есть рефлексивной средой.

Ключевые слова: рефлексивное управление учебным процессом студентов, интеллектуальная рефлексия, личностная рефлексия, групповая рефлексия, межсубъектная рефлексия, содержательная рефлексия.

Terletska Yu. M. Fundamentals of reflexive management of students' learning activities

The article deals with the essence and the foundations of the reflexive management of students' learning process. The management of the educational activities of the students by teachers of higher education establishments is proved to be as a reflexive management of their learning process on the continuum of an individual group entity in the practice. Actually the reflexive management of students' learning process at higher education establishments is the management of a reflexive process that combines the activities of those who teach (the process of transfer of knowledge, skills and abilities, carried out by teachers) and the activities of those who study (the process of student learning), through the combination, cooperation of the processes of intellectual, personality, group, interpersonal and meaningful reflection. Personality, group, interpersonal, meaningful and intellectual reflections take place in a pedagogical environment during the management of students' learning process which, in its essence, is a reflexive environment.

Key words: reflexive management of students' learning process, intellectual reflection, personality reflection, group reflection, interpersonal reflection, meaningful reflection.

Г. С. Фролова

аспірант, викладач кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ «ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ»

У статті проведено теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феномену «емоційного інтелекту», розкрито сутність, виокремлено структурні компоненти, обґрунтовано необхідність більш поглибленого вивчення його структури й змісту.

Ключові слова: інтелект, емоційний інтелект, емоційна компетентність, множинність інтелекту, подвійність природи емоційного інтелекту.

Постановка проблеми. Проблема емоційного інтелекту викликає неабиякий інтерес у сучасній науковій спільноті. Актуальність проблеми визначення цього феномену в наукових підходах зарубіжних та вітчизняних учених, розкриття його сутності та складових обумовлена неоднозначністю його тлумачення. Теоретичний аналіз цієї проблеми дозволить краще зрозуміти наукову природу, сутність, механізми та закономірності розвитку емоційного інтелекту, а також його основні складові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен «емоційний інтелект» розглядається в психології в різних теоретичних контекстах. Уведення поняття «емоційний інтелект» у психологічну науку досліджували у працях такі зарубіжні та вітчизняні дослідники: І. Андрєєва, Р. Бар-Он, Т. Березовська, Дж. Блок, О. Власова, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, М. Зайднер, В. Зарицька, Д. Карузо, М. Кетс де Вріс, Н. Коврига, Е. Лобанов, П. Лопес, Д. Люсін, М. Манойлова, Дж. Мейер, Дж. Меттьюс, Е. Носенко, Г. Орме, А. Петровська, Р. Робертс, Дж. Сайаррочі, П. Селовей, Д. Слайтер, Р. Стернберг, Г. Юсупова та інші.

У зарубіжній літературі відображені різні аспекти емоційного інтелекту, тому й визначення поняття даються відповідно до їхнього бачення сутності цього феномену: Д. Гоулман (теорія емоційної компетентності), Р. Бар-Он (не когнітивна теорія емоційного інтелекту), Х. Вайсбах й У. Дакс (емоційний інтелект як уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям), Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей), Д. Люсін (двокомпонентна теорія емоційного інтелекту) та інші.

У вітчизняному просторі науковці у своїх дослідженнях емоційного інтелекту здебільшого приділяють увагу вивченню проблеми концептуалізації цього феномена та його функцій (І. Аршава, Н. Коврига, Е. Носенко), соціальної значущості та шляхів його розвитку в процесі навчання у вищих

навчальних закладах (В. Зарицька), вивченням емоційного інтелекту як детермінанта внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк), чинника соціально-психологічної адаптації (С. Дерев'янка), показника цілісного розвитку (О. Філатова), здатності особистості до успішної самореалізації (І. Філіппова), як емоційної стійкості особистості (Л. Засєкіна) та ін.

У силу багатогранності феномену «емоційний інтелект», різноплановості кола теоретичних і емпіричних досліджень, у межах яких розглядається ця проблематика, погляди дослідників на структуру й природу емоційного інтелекту відрізняються, тому виникає необхідність побудови цілісної картини сутності емоційного інтелекту людини на основі наявних у науці даних, систематизації наукових підходів до його визначення.

Мета статті – провести теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми визначення феномену «емоційний інтелект», розкрити сутність цього поняття та його складових.

Виклад основного матеріалу. Уведенню терміна «емоційний інтелект» у наукову літературу передувала поступова зміна суджень щодо пояснення емоційних явищ.

Аналіз наукових джерел показав, що в психології поняття «емоційний інтелект» часто отожднюють з «емоційною розумністю», «емоційною грамотністю», «емоційною компетентністю», «емоційним мисленням», «емоційною креативністю», «емоційною зрілістю» та ін. Проте в рамках цього дослідження нас цікавить, насамперед, зміст поняття «емоційний інтелект».

У вітчизняній психології вивченням «емоційного інтелекту» займався О. Тихомиров, відзначаючи, що емоційні стани включені в процес вирішення завдань [16]. На його думку, усі емоційні явища (афекти, емоції, почуття) пов'язані з розумовою діяльністю людини. Взаємозв'язок емоцій із процесом мислення проявляється в тому, що емоційні стани виконують у мисленні різні регулювальні, евристичні функції.

Згідно з поглядами Л. Виготського, розвиток емоцій прямує до їхнього усвідомлення. Ідея про те, що в людей емоції ізолюються від інстинктів і переходять на новий рівень – психологічний [5, с. 13], є підставою для подальших висновків про те, що переважна більшість емоцій людини інтелектуально опосередкована; що між емоційними та інтелектуальними процесами мислення існує закономірний зв'язок; що розвиток емоцій йде в єдності з розвитком мислення; що емоції впливають на процес мислення і його мотивацію (мотиваційна та емоційна регуляція мислення); і, як результат, емоція – одна зі складових мислення. Л. Виготський стверджує: «Хто відірвав мислення із самого початку від афекту, той назавжди заклав собі дорогу до пояснення причин самого мислення, тому що детерміністичний аналіз мислення передбачає розкриття мотивів думки, потреб й інтересів, спонукань і тенденцій, які спрямовують рух мислення в той чи інший бік» [5, с. 14]. Також дослідник назвав інтелектуальний момент, який знаходиться між переживанням і безпосереднім вчинком, «смысловим переживанням». На сьогодні цей термін видається близьким поняттю «емоційний інтелект».

Принципу взаємозв'язку афекту й інтелекту дотримувалася й Б. Зейгарник [9]. Вона підкреслювала, що не існує мислення, відірваного від мотивів, прагнень, установок, почуттів людини, тобто від особистості загалом. Явище, предмет, подія можуть в різних життєвих умовах здобувати різний зміст для особистості, хоча знання про них залишаються незмінними. Заміна емоцій, сильні афекти можуть привести до зміни значення предметів і їхніх властивостей. Іншими словами, мова йде про емоційне регулювання мислення.

Термін «емоційний інтелект» як теоретично окреслений психологічний концепт був уведений у науковий дискурс зарубіжними вченими, а саме: Дж. Мейером, П. Селовеєм та Д. Карузо [28]. Автори визначили емоційний інтелект, як здатність ефективно контролювати емоції й використовувати їх для поліпшення мислення. Запропонована авторами модель здібностей емоційного інтелекту містить чотири компоненти:

1) сприйняття та ідентифікація емоцій, що визначається рівнем емоційної грамотності (здатності людини розуміти емоції людини, умінні контролювати власні почуття);

2) фасилітація мислення (здатність емоційної стимуляції мислення), що містить здатність використання емоції для концентрації уваги на важливій інформації; допомогу в міркуваннях і в сенситивній пам'яті; використання зміни настрою, що дозволяє враховувати різні точки зору на проблему;

3) розуміння емоцій, що полягає в спроможності розв'язувати емоційні проблеми (здатності емоційного аналізу думок і поведінки; розумінні цінності емоцій);

4. Управління емоціями, що полягає в здатності до регуляції емоцій, яка допомагає людині залишатися відкритою до позитивних та негативних почуттів; здатності до вирішення емоційно навантажених проблем, пов'язаних із появою негативних емоцій.

Кожен виділений компонент уміщує когнітивні здібності, спрямовані на розуміння не тільки власної емоційної сфери, але й емоцій інших людей. Водночас різні науковці неоднаково визначали пріоритетні компоненти емоційного інтелекту.

Так, концепція емоційного інтелекту Д. Гоулмана заснована на ранніх ідеях П. Селовея і Д. Майєра з низкою доповнень, де автор описує емоційний інтелект як здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших для того, щоб мотивувати себе й інших та щоб вправно управляти емоціями наодинці та під час взаємодії з іншими, а також як здатність особистості до самомотивації, стійкості до розчарувань, контроль над емоційними спалахами, уміння відмовлятися від задоволень, регулювання настрою й уміння не давати переживанням заважати думати, співпереживати й надіятися [22].

Г. Гарднер пропонує таке визначення: «Інтелект – це здібності розв'язувати проблеми або створювати продукти, які мають цінність у певній чи кількох культурах» [6, с. 23].

Г. Гарднер виокремлює сім видів інтелекту:

- лінгвістичний – здатність до усного й письмового мовлення. На думку Г. Гарднера мовлення в певних сферах відіграє вирішальну роль, тобто є засобом для досягнення певної мети;

- музичний – здатність до відтворення, розуміння та передання смислів, пов'язаних зі звуками, включаючи пристрої, відповідальні за сприйняття висоти, ритму й тембру (якісних характеристик) звука;

- логіко-математичний – здатність використовувати й оцінювати співвідношення між діями або об'єктами, коли вони фактично не присутні, тобто до абстрактного мислення;

- просторовий – це «інший вид інтелекту», який можна протиставити лінгвістичному інтелекту й приписати йому не менше значення. Містить здатність конструювати образи в трьох вимірах, а також подумки переміщати й обертати ці образи. За Г. Гарднером, метафорична здатність знаходити схожість між різними сферами і є проявом просторового інтелекту;

- тілесно-кінестетичний – здатність використовувати всі частини тіла під час вирішення завдань або створення продуктів; містить контроль над грубими й тонкими моторними рухами й здатність маніпулювати зовнішніми;

- внутрішньособистісний – здатність розпізнавати свої власні почуття, наміри й мотиви. Розвинений внутрішньособистісний інтелект, за Г. Гарднером, допомагає людині розрізнати й символічно описувати складні й заплутані почуття;

- міжособистісний – здатність розпізнавати й бачити різницю між почуттями, поглядами й намірами інших людей [6, с. 148–297].

Кожен із виділених автором видів інтелектуальних здібностей є важливим для досягнення адекватності та успішності в певній сфері життєдіяльності. Значення кожного виду інтелекту визначається суспільними нормами, що сприяють або не сприяють розвитку певних інтелектуальних здібностей [6].

Р. Бар-Он вважає, що емоційний інтелект – це набір некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які впливають на здатність людини справлятися з різними життєвими ситуаціями. Він виділяє 5 сфер емоційного інтелекту, які складаються з декількох субкомпонентів:

- пізнання власної особи (емоції, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність);
- навички спілкування (міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання);
- здатність до адаптації (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосованість);
- управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль);
- настроїв, котрий переважає [19].

Британський психолог Д. Стайн [15, с. 21] розробляла теорію множинного інтелекту. До них вона зараховує такі:

- 1) емоційний інтелект – охоплює сферу почуттів як власних, так і почуттів інших людей, включаючи всі внутрішні й міжособистісні взаємозв'язки;
- 2) вербальний інтелект – охоплює сферу слів: розмову, письмо, читання й слухання;
- 3) візуальний інтелект – охоплює сферу зору й зорових образів;
- 4) логічний інтелект – охоплює сферу роздумів, свідомо керованого мислення й деяких аспектів розв'язання проблем;
- 5) творчий інтелект – охоплює сферу оригінальності, інновацій, інсайту, генерації нових ідей;
- 6) фізичний інтелект – охоплює сферу тіла, координації, набуття фізичних навичок.

Д. Стайн, на відміну від Г. Гарднера, чітко виділяє емоційний інтелект як окремий вид. З усіх шести видів інтелекту вона ставить на перше місце саме емоційний, вважаючи, що він охоплює кожен аспект наших взаємостосунків з іншими людьми від сім'ї й друзів до керівників, колег і підлеглих [7].

Українські дослідники Е. Носенко та Н. Коврига [12] більш деталізовано тлумачать емоційний інтелект, який можна розглядати як важливу інтегральну характеристику особистості, що реалізується в здібностях розуміти емоції, узагальнювати їхній зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній

когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи досягненню індивідуального успіху.

Власну модель емоційного інтелекту розробив російський вчений Д. Люсін [11], на думку якого, емоційний інтелект має подвійну природу. З одного боку дослідник запропонував трактувати емоційний інтелект, як здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. А з іншого – Д. Люсін стверджує, що емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здібність і не вносити до його складу особистісні якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами EQ.

Дослідженнями В. Зарицької встановлено, що почуття, емоції є тими механізмами, без яких неможливе продуктивне мислення, прийняття рішень, виконання певних операцій, реалізація особистісних чи групових планів, досягнення цілей. Цим можливо обумовити необхідність виділення емоції й почуття та здатність особистості їх відчувати, проявляти, управляти ними відповідно до конкретної життєвої чи професійної ситуації в окремий вид інтелекту й дати йому назву «емоційний інтелект» [7, с. 47].

О. Філатова стверджує, що емоційний інтелект забезпечується самоконтролем, який полягає в умінні «дозувати» емоції, і виявляється у сфері спілкування, що передбачає емпатію [17].

І. Андрєєва більш чітко трактує поняття емоційний інтелект як емоційна компетентність: «це сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють приймати адекватні рішення й діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої й внутрішньої емоційної інформації» [1, с. 31].

І. Ісаєв визначає «емоційний інтелект», спираючись на трактування Д. Карузо, який писав, що це не протилежність інтелекту, не тріумф почуттів над розумом, це унікальне перетинання обох процесів [10, с. 51], які містять сукупність таких навичок:

- точність оцінки й прояву емоцій;
- використання емоцій у мисленнєвій діяльності;
- розуміння емоцій своїх і чужих;
- управління емоціями своїми й чужими [10, с. 55–56].

Відкриття феномена «емоційний інтелект» стало результатом розвитку уявлень про природу когнітивних й афективних процесів, їхнього взаємозв'язку. Найважливіші досягнення в цьому процесі – збагачення уявлень про емоції (емоції розглядають як одну з підсистем свідомості; як фактор мотивації), розширення уявлень про інтелект (ідея множинності інтелектуальних проявів, відкриття соціального інтелекту), а також зустрічний рух у дослідженнях емоцій й інтелекту (ідея єдності й продуктивності взаємодії афективних і когнітивних процесів) [3].

Висновки й пропозиції. Останнім часом учені все більше доводять, що високий рівень інтелекту є важливою умовою самореалізації особистості в житті, але не достатньою, бо не менше значення, як показує практика й дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених, має здатність будувати позитивні стосунки з іншими людьми, враховуючи їхній внутрішній стан, особливості його прояву в емоціях, переживаннях; уміння протистояти стресам і залишатися оптимістом, працювати в команді, незважаючи на окремі невдачі та перешкоди [10].

У сучасному цивілізованому суспільстві зростає кількість людей, які страждають неврозами. З особливою силою й виразністю емоції проявляються в людей із порушеннями самоконтролю. Вийшовши з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні відносини, не дозволяють належним чином виконувати службові та сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок і погіршують здоров'я [4; 13; 18].

Таким чином, у сучасній психології існує потреба в подальшому дослідженні феномену емоційного інтелекту, його передумов, розвитку, яке відкріє можливість оптимізації взаємин і діяльності людей, їхньої самореалізації через глибоке усвідомлення емоційних процесів та станів, що виникають на шляху міжособистісної взаємодії та самопізнання. Розвиток емоційного інтелекту є значущим чинником підвищення психологічної культури суспільства й вирішення багатьох проблем людства. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні психологічних умов, що сприяють розвитку емоційного інтелекту.

Література:

1. Андреева И. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? Психологический журнал. Минск. 2006. № 1. С. 28–32.
2. Андреева И. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк, 2011. 388 с.
3. Андреева И. О становлении понятия «эмоциональный интеллект». Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
4. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. Москва: Лик Пресс, 1998. 160 с.
5. Выготский Л. Мышление и речь. Москва: Гос. соц.-экон. изд-во, 1934. 362 с.
6. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. Москва: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
7. Зарицька В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя: КПУ, 2010. 304 с.
8. Зарицька В. Емоційний інтелект: актуальність проблеми. Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Серія «Психологія» Харків. 2008. Вип. 24. С. 56–57.
9. Зейгарник Б. Патопсихология. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 286 с.
10. Исаев И. Алхимия эмоций: немного о природе чувств и страстей. Москва: Беловодье, 2009. 256 с.
11. Люсин Д. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. Люсина, Д. Ушакова. Москва: ИПРАН, 2004. С. 29–35.
12. Носенко Е., Коврига Н. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції: монографія. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.
13. Ольшанникова А. Эмоции и воспитание. Москва: Знание, 1983. 80 с.
14. Павлова І. Прояви емоційної зрілості особистості підлітків та юнаків у залежності від статевих відмінностей. Наука і освіта. 2004. № 2. С. 32–34.
15. Стайн Д. Язык интеллекта. Москва: ЭКСМО, 2006. 352 с.
16. Тихомиров О. Психология мышления. Москва: МГУ, 1984. 272 с.
17. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности. Персонал. 2000. № 5. С. 100–103.
18. Холмогорова А., Гаранян Н. Культура, эмоции и психическое здоровье. Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 61–74.
19. Bar-On R. Emotional intelligence Inventory (EQ-i). Toronto, Canada: Multy Health System, 1997
20. Carroll J. Human cognitive abilities: a survey of factor analytic studies. New York: Cambridge University Press, 1993.
21. Gardner H. Frames of mind/ New York: Basic Books, 1983.
22. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995.
23. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. Emotional intelligence: Science and myth. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.
24. Mayer J., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. Journal of Personality Assessment. 1990. Vol. 54, NN 3, 4. P. 772–781.
25. Mayer J. Emotional intelligence information. 2005. URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence.
26. Mayer J., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence. Intelligence. New York, 1993. P. 433–442.
27. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. Journal of personality assessment, 2002. 79 (2). P. 306–320.
28. Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. Psychological Inquiry. 2004. 15(3), P. 197–215.

Фролова А. С. Научные подходы к определению феномена «эмоциональный интеллект»

В статье проведён теоретический анализ научных подходов к пониманию феномена «эмоциональный интеллект», раскрыта сущность, выделены структурные компоненты, обоснована необходимость более глубокого изучения его структуры и содержания.

Ключевые слова: интеллект, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, множественность интеллекта, двойственность природы эмоционального интеллекта.

Frolova H. S. Scientific approaches to determination of emotional intelligence phenomenon

The article gives a theoretical analysis of scientific approaches to understanding of emotional intelligence as a phenomenon, discloses its essence, identifies its structural components, and substantiates the need for a more in-depth study of emotional intelligence structure and content.

Key words: intelligence, emotional intelligence, emotional competence, multiple intelligence, dual nature of emotional intelligence.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ САМОСТІ ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті обґрунтована актуальність психологічних досліджень, спрямованих на виявлення Потенціалу цілісної еволюційної трансформації людини. Необхідність перманентного розвитку особистості на основі гідності загострюють ризики й виклики існуванню самої людини.

Перспективою науково-психологічного дослідження є розроблення концепції гідності особистості, здатної до продуктивної цілісної життєдіяльності. Гідність розглянуто внутрішньою іманентною властивістю особистості. Звернення до поняття «самість» дозволяє розкрити підставу конституювання гідності як повноцінності, гармонійності, справжності особистості в усвідомленні сенсу унікальності своєї життєдіяльності. «Самість» розглядається як індивідуальність, іманентна ідентичність, яка зберігає себе за умов різних змін, підтримуючи, саморегулюючи, відтворюючи власну структуру. Осмислення проблеми самої людини є актуальним і своєчасним у контексті вирішення проблеми реалізації в динамічному світі самодостатньої, відповідальної, стійкої й гнучкої, мінливої, відкритої до змін особистості.

Ключові слова: особистість, гідність, самість, розвиток, ідентичність, автентичність, цілісність, унікальність, життєдіяльність.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Глобальні трансформаційні процеси супроводжуються станом дезорієнтованості, безпорадності й беззахисності людини в сучасному мінливому світі. Стан кризи, у якому перебуває сучасне суспільство, пов'язаний із необхідністю констатації «краху суспільної людини» [1, с. 7], викликаний станом онтологічної нестійкості соціального буття. Стан дезінтеграції в якому виявляється людина, збільшує ймовірність відродження тоталітаристських ідеологій, оскільки саме вони визначають чіткі, конкретні й однозначні рішення стабілізації та стандартного упорядкування буття.

Свого часу А. Тойнбі точно й правильно зазначив, що процеси, які відбуваються в суспільстві, знаходять миттєве відображення в душі людини. «Розкол у людській душі - це епіцентр розколу, який проявляється в суспільному житті, тому якщо ми хочемо мати більш детальне уявлення про глибинну реальність, слід докладно зупинитися на розколі в людській душі» [2, с. 358]. Розщеплення, що відбувається в душах людей, має найрізноманітніші прояви, визначаючи характер їхнього буття. Втрата цілісності сучасної людини виявляється у гіпертрофії окремих її аспектів, унаслідок чого вона набуває мозаїчного характеру, формуючи перспективу постлюдина на засадах конструювання «суперорганізму» [3], що актуалізує ризик дискредитації людської природи та зникнення її як антропологічної цінності. Сьогодні активно

розвиваються антропотехнологічні дослідження на основі генотехнологій і віртуальні практики, орієнтиром яких є версії кіборга, мутанта, клона.

Ризики й виклики існуванню самої людини загострюють значущість психологічних досліджень, спрямованих на виявлення потенціалу цілісної еволюційної трансформації як перманентного розвитку особистості на основі визначальної максими буття – її гідності.

Перспективою науково-психологічного дослідження є розроблення концепції гідності особистості, здатної до продуктивної цілісної життєдіяльності. Гідність ми розглядаємо внутрішньою іманентною властивістю особистості. Семантично «гідність» інтегрує кілька значень: по-перше, це позитивний вимір, це належить як об'єкту, події (номінал монети, товару, гідну працю, гідну винагороду), так і суб'єкту; по-друге, це усвідомлення власної цінності – «бути до чогось здатним, кращим, чудовим», по-третє, це статус людини, її суспільна значущість, тобто ціна, яку їй визначає суспільство. Поняття гідності полісемантичне та використовується для підкреслення цінності, добродесності, переваги, а також користі, ціни, вартості. В основі «Я-концепції» особистості знаходиться «базисна гідність», що розуміється як невід'ємна, невідчужувана властивість кожної особистості, яка виступає підставою універсальності її потреб та прав. Гідність розглядається як складне інтегративне особистісне утворення, що забезпечує саморозвиток людини й послідовне досягнення нею значущих результатів у соціальній сфері,

сфері інтелектуальних досягнень, а також зоні особистісного й духовного розвитку. У діапазоні наукового дослідження проблеми гідності особливий статус має феномен самості.

Звернення до поняття «самість» надає можливість розкрити підставу конституювання гідності як повноцінності, гармонійності, справжності особистості в усвідомленні сенсу унікальності своєї життєдіяльності.

Мета статті – проаналізувати зміст самості як інтегрального складника структури особистості, основи розвитку гідності.

Аналіз досліджень і публікацій. Самість як проблема антропологічних досліджень перебувала в центрі уваги філософських роздумів Нового часу у зв'язку з проблемою внутрішньої рефлексії. Із ХХ століття в психоаналітичних концепціях (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Салліван, З. Фрейд, А. Фрейд, К. Юнг та ін.) самість постає складним і суперечливим феноменом. На думку З. Фрейда, самість позначає зміст психіки [4] Психоаналіз вбачає в самості людини мотиваційний феномен, основу якого складають потяги й потреби, це гештальт, образ, який доступний усвідомленню людини, хоча це усвідомлення не є обов'язковим. Самість в аналітичній психології К. Юнга розглядається як архетип колективного несвідомого і як «мікрокосм людини» [5, с. 143]. Розвиток людини, як вважав К. Юнг, прямує від свідомості до особистісного несвідомого, а від нього до колективного несвідомого, центром якого і є самість. Із точки зору Юнга, самість визначає «сутність, яка сама собою для нас незбагненна, бо вона перевершує можливості нашого пізнання, що впливає вже з її визначення. Із таким же успіхом її можна назвати «богом у нас» [6, с. 312], тому вона представлена, насамперед, в архетипі колективного несвідомого. Архетип самості Юнгом зіставляється зі змістом Атмана - бога, який незримо присутній в душі.

Самість людини передбачає розгляд у метафізичному, трансцендентному контексті. Так, для Б. Вишеславцева самість не тіло, не душа, не свідомість, не особистість і навіть не дух. Самість переступає через всі щаблі буття, через все, включаючи й психічне. «Самість не є «щось», не предмет або об'єкт, не ідея - вона є нескінченний вихід за межі самого себе (трансцензус); і свобода; вона абсолютне потойбіччя, щось «цілком інше», абсолютноподібне, отже, богоподібне» [7, с. 258].

На абсолютність самості вказує С. Франк, спираючись на те, що самість за своєю суттю є буття, яке є основою й осередком всього іншого, оскільки все інше набуває сенсу й реальності лише щодо неї. «Самість у цій якості є нескінченністю, непомірно-всеосяжне царство, якийсь космос для

себе, який за своєю суттю безмежний і всеобіймаючий» [8, с. 333]

У контексті різних модальностей ідентичності людини самість розглядають І. Кон, Е. Еріксон та ін. На думку І. Кона проблема самості є одним з аспектів питання про сутність людини, охоплює питання її родової специфіки, онтологічної тотожності, феномену самосвідомості й меж індивідуальної активності [9; 10]. І. Кон вважає, що самість людини висловлює ідею її сталості, тотожності й має три головні модальності: психофізіологічної ідентичності (що означає єдність і спадкоємність психофізіологічних процесів організму людини); соціальної ідентичності (що означає систему властивостей, завдяки яким людина стає соціальним індивідом); особистої ідентичності (або его-ідентичності, що позначає єдність і взаємозалежність цілепокладання, мотиваційних установок особистості, яка усвідомлює себе як «самість»).

Загалом, самість описується і як онтологічна сутність людини, і як поняття, що виражає індивідуальність особистості, і як складний конструкт, що виражає єдність і спадкоємність життєдіяльності людини. На цій основі можна говорити про багатовимірність розуміння самості, наповненість різними смисловими змістами, у яких розкриваються різні її сутнісні аспекти: соціальні (пов'язані з соціальною роллю й програмою соціотипної поведінки, вибором життєвого шляху, самовідчуттям у суспільстві), психологічні (що представляють «Я-концепцію» як відносно цілісний, хоча й не позбавлений внутрішніх суперечностей образ власного самозвеличення), комунікативні (складається з образу власної самості в процесі спілкування з іншими людьми, де досвід «Іншого» стає її змістом), метафізичні (виникають як наслідок незадоволеності людиною своїм існуванням й усвідомленням потреби у вищих духовних сенсах) тощо.

Виклад основного матеріалу. Осмислення проблеми самості людини є актуальним і своєчасним, оскільки сьогодні від людини очікується реалізація себе як самодостатньої, відповідальної, стійкої, так і гнучкої, мінливо, відкритої до змін у динамічному світі.

Поняття самості історично визначилося в руслі філософії й увійшло в коло міждисциплінарних досліджень. У сучасних наукових концепціях широкого поширення набуває конструктивістський підхід, що розглядає самість як постійно мінливий феномен, що перманентно конструюється й розвивається. Важливо зазначити, що саме в понятті «самість людини» долається «атомарність», «фрагментарність» особистості.

Поняття «особистість» виражає соціальну якість людини, яка конкретизується в сукупності її рольових призначень у житті суспільства й з'явля-

ється в результаті соціалізації людини на основі засвоєння правил взаємодії, норм поведінки й цінностей, які є значущими в соціумі. Уважається, що рівень розвитку особистості визначається накопиченими знаннями й соціальними навичками. Проте, слід зазначити, що людина може реалізуватися як яскраві особистість згідно із очікуваннями соціуму, водночас, пригнітивши свою автентичну самість. Тому цілісна продуктивна реалізація особистості передбачає усвідомлення власної гідності.

У значенні «самість» особистість постає інтегрованою та цілісною структурою, якісні характеристики якої одночасно зберігають неповторно унікальні, самобутні й самодостатні риси, і риси, що розкривають її безмежність, нескінченність, відкритість до змін. «Самість» позначає індивідуальність, іманентну ідентичність, яка зберігає себе за умов різних змін, підтримуючи, саморегулюючи, відтворюючи власну структуру. Подібна ідентичність існує вже на рівні психосоматичного стану індивіда. «Самість» постає і як безпосередньо притаманна людині цілісність її індивідуальної життєвої історії, саме того, що визначає основу справжніх потреб її розвитку і, відповідно, передбачає зміни, поза якими вона не може остаточно досягти усвідомлення свого зрілого стану. Звідси самість людини є організованою цілісністю, що містить потенціал перманентного розвитку. Свого часу М. Бердяєв у своїх роздумах про особистість звертав увагу саме на те, що вона є незмінним у зміні, єдністю в різноманітті [11] Вона не стає застиглим станом, а виявляється процесом безперервного розвитку, збагачення.

Самість людини значною мірою визначається вмінням, в екзистенційному сенсі, піклуватися про себе. Водночас турбота про себе безпосередньо пов'язана з турботою про навколишній світ. Інтегрованість людини у зовнішній простір дозволяє знайти саму себе через розкриття справжнього змісту власної самості. Тому розвиток самості пов'язується із турботою про створення справжнього гармонійного суспільства, у якому б людина вчилася жити в злагоді сама із собою. В одній зі своїх останніх робіт «Здорове суспільство» Е. Фромм визначав це «здорове суспільство» [12] такою соціальною організацією, у якій жодна людина не є засобом для досягнення цілей іншої, а завжди є метою сама собі. Це таке суспільство, де людина є центром, де будь-яка її діяльність має виступати творенням, а не деструктивним процесом, де принцип совісті виступає провідним у особистісному бутті. Безсумнівно, що в такому суспільстві повинна переважати душевно розвинена самість - творча й не відчужена. Самість визначає здатність розрізняти ірраціональні та раціональні дії, кри-

тично сприймати будь-який вплив на свідомість особистості. Самість перебуває в стані постійного пізнання щодо себе й навколишнього світу. Самість визначає вміння й готовність бачити себе й світ критично, водночас, не передбачає поспішних суджень й оцінок.

У контексті дослідження самості доцільно розглянути її характерні ознаки. Насамперед, ідентичність, що позиціонує самість як індивідуальну неповторність [13; 14]. Термін ідентичність (від лат. кореня *idem* – те ж саме) позначає, насамперед, структуру речей, які залишаються тими, що зберігають свою сутність при всіх трансформаціях. Так само ідентичність позначає одиничне буття людини. На цій основі ідентичність розглядається як категорія соціально-гуманітарних наук для опису відносно стійких тотожних самих собі цілісностей – індивідів і груп. Отже, ідентичність означає тотожність, збіг, повну відповідність.

Ідентичність самості не означає її тотожності з іншими. Тут, насамперед, мова йде про ідентичність, тотожність самості щодо самої себе, у цьому й полягає її найпростіше значення. Проте «тотожність самості щодо самої себе» є проблемою її розвитку, оскільки параметри тотожності не задані самості як непорушні й однозначні. Така тотожність передбачає пошук і коригується кризою призму досвіду онтогенезу особистості й становлення зрілої, цілісної самості, де важливу роль відіграють духовні ресурси, зокрема, довіра й здатність до постійної відкритості в осягненні нового.

Отже, поняття «ідентичність самості» позначає несуперечливий, особистісно прийнятий образ самості в усьому спектрі найрізноманітніших взаємовідносин із навколишньою дійсністю, де самість підтримує, відкриває саму себе через діалектику своєї самостійності й численних взаємозв'язків. Ідентичність самості означає характер мінливості при незмінній стійкості. Ідентичність не є якоюсь незмінною властивістю притаманною самості, а формується, закріплюється, або, навпаки, перетворюється, трансформується в процесі взаємин із навколишньою дійсністю.

У структурі, ідентичності самості виділяють індивідуальний і соціальний компоненти. Індивідуальний компонент характеризує самість як неповторну, унікальну сутність. Соціальний означає, що самість в змозі підтримувати свою ідентичність лише в постійному узгодженні з нормами й очікуваннями актуального соціального середовища. Означені компоненти є взаємопов'язаними. Проте власні норми самості можуть не збігатися або й іти в розріз із соціальними приписами, що призводить до кризи ідентичності, особливо, якщо самість змушена приймати дані

норми під тиском соціуму. В ідеалі передбачається, що самість розвивається як результат устанавлення гармонійного балансу між своєю індивідуальною й соціальною ідентичністю.

Важливою характерологічною ознакою самості є автентичність, яка виражає здатність осягнути сенс свого справжнього існування. Автентичність характеризується реалістичною оцінкою того, що самість досягла й чого вона може досягти в майбутньому, умінням адекватно й об'єктивно бачити себе, перебувати в гармонії зі світом і собою. Автентичність самості полягає в прийнятті та злагоді її з набутим досвідом. Зокрема досвідом переживання криз ідентичності, що супроводжують розвиток і призводять самість до зрілості у вигляді урівноваженої мудрості.

Автентичність самості розуміється як відповідність своєї справжньої, дійсної, адекватної сутності й виявляється в стані гармонії зі своєю природою й навколишньою дійсністю, це узгодженість, цілісність, взаємозалежність основних психологічних процесів і механізмів, які обумовлюють їхнє гармонійне функціонування. Це такий спосіб існування самості, коли особистість не лише ідентифікує себе із соціальними нормами, домінуючими тенденціями суспільної свідомості, а й приймає себе як значущу й цінну реальність, утверджуючи власну гідність.

Автентичність самості не є чимось природним і вродженим, а є орієнтиром розвитку, який передбачає труднощі досягнення та устремління до якого визначає сенс пізнання та розвитку. У процесі набуття й розуміння своєї автентичності здійснюється розвиток самості на основі щирості, істинності, добротності. Слід зазначити, що це стосується, насамперед, ставлення особистості не стільки до інших, скільки до себе само і пов'язане з розумінням «турботи про себе».

Турбота про себе є однією з визначальних характеристик автентичного статусу самості. Вона ґрунтується на перенесенні, переміщенні спрямованості орієнтирів уваги із зовнішнього навколишнього світу на себе, актуалізацію й вияв щирого інтересу до себе, спостереження за своїм внутрішнім світом. Доречно згадати думку М. Фуко [15], що турбота людини про саму себе незмінно перегукується з принципом пізнання самої себе. Самопізнання й турбота про себе тісно переплітаються. Самопізнання, турбота про себе як важливі умови автентичної ідентичної самості ґрунтуються на здатності самосензитивності, самоприйняття, самоузгодження, заснованих на добрій волі до самореалізації. Самореалізація ж передбачає проходження шляху від усвідомлення самості до гідного сприйняття себе, інших людей і навколишнього світу. Актуальність самореалізації

стає необхідною на тлі деструктивних фіксацій, звичок, укорінених залежностей особистості.

Висновки й перспективи дослідження. Таким чином, науково-теоретичний аналіз проблеми самості людини є актуальним і своєчасним, у контексті вирішення проблеми перманентного розвитку гідної особистості, її реалізації в динамічному світі як самодостатньої, відповідальної, стійкої в гнучкої, мінливої, відкритої до змін. Звернення до поняття «самість» дозволяє розкрити підставу конституювання гідності як повноцінності, гармонійності, справжності особистості в усвідомленні сенсу унікальності своєї життєдіяльності. «Самість» розглядається як індивідуальність, іманентна ідентичність, яка зберігає себе за умов різних змін, підтримуючи, саморегулюючи, відтворюючи власну структуру. Перспективою науково-психологічного дослідження є розроблення концепції гідності особистості, здатної до продуктивної цілісної життєдіяльності.

Література:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. Москва: Логос, 2002. 390 с.
2. Тойнби А. Постигание истории. Москва: Прогресс, 1991. 736 с.
3. Хоружий С. Проблема постчеловека или трансформативная антропология глазами синергической антропологии. Философские науки. 2008. № 2. С. 10–31.
4. Фрейд, З. Будущее одной иллюзии. Сумерки богов Москва: «Политиздат», 1999. С. 94–143.
5. Юнг К. Проблема души современного человека. Проблемы души нашего времени. Москва: «Прогресс», 1994/ С. 293–317.
6. Юнг К. Настоящее и будущее. Аналитическая психология: прошлое и настоящее. Москва: Мартис, 1995. С. 113–167.
7. Вышеславцев Б. Этика преображенного Эроса. Москва: Республика, 1994. 368 с.
8. Франк С. Непостижимое. Москва: Правда, 1990. С. 366.
9. Кон И. В поисках себя. Москва: Полииздат, 1984. 465 с.
10. Кон И. Открытие «Я». Москва: Политиздат, 1978. 367 с.
11. Бердяев, Н.А. О рабстве и свободе человека. Paris: Умса-Press, 1972. 223 с.
12. Фромм Э. Здоровое общество. Психианализ и культура. Избранные труды. Москва, 1995. С. 273–596.
13. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 342 с.
14. Эрикссон, Э. Детство и общество. Москва: Прогресс, 1996.
15. Фуко М. Герменевтика субъекта. Социологическая антропология. Метафизика. Москва: Прогресс, 1991.

Швец О. Н. Психологическое содержание самости как основания развития достоинства личности

В статье обоснована актуальность психологических исследований, направленных на выявление потенциала целостной эволюционной трансформации человека. Необходимость перманентного развития личности на основе достоинства обостряют риски и вызовы существованию самого человека.

Перспективой научно-психологического исследования является разработка концепции достоинства личности, способной к продуктивной целостной жизнедеятельности. Достоинство рассмотрено внутренней имманентным свойством личности. Обращение к понятию «самость» позволяет раскрыть основание конституирования достоинства в качестве полноценности, гармоничности, подлинности личности в осознании смысла уникальности своей жизнедеятельности. «Самость» рассматривается как индивидуальность, имманентная идентичность, которая сохраняет себя в условиях различных изменений, поддерживая, саморегулирующиеся, воспроизводя собственную структуру. Осмысление проблемы самости человека является актуальным и своевременным, в контексте решения проблемы реализации в динамичном мире самодостаточной, ответственной, устойчивой и гибкой, изменчивой, открытой к изменениям личности.

Ключевые слова: личность, достоинство, самость, развитие, идентичность, аутентичность, целостность, уникальность, жизнедеятельность.

Shvets O. M. Psychological essence of selfhood as the basis for personal dignity development

The article substantiates the relevance of psychological research aimed at identifying of the potential of the personal integral evolutionary transformation. The need for a permanent personal development on the basis of dignity escalates the risks and challenges of personal existence.

The prospect of scientific and psychological research is the development of the dignity concept of the person capable of productive holistic life. Dignity is considered as the internal immanent property of the individual. Appeal to the «self» concept allows revealing the basis of the dignity constitution as the full value, harmony, authenticity of the personality who is aware of the sense of the life activity uniqueness.

«Selfhood» is considered as an individual, immanent identity that sustains itself under changeable conditions by means of supporting, self-regulating and reproducing its own structure. Human “self” studying is relevant and up-to-date in the context of solving the problem of self-fulfillment of the personality who is self-sufficient, responsible, persistent and flexible, changing and open-minded in the modern dynamic world.

Key words: personality, dignity, selfhood, development, identity, authenticity, integrity, uniqueness, life activity.

Н. П. Ярощук

практичний психолог,
викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін
Луцький педагогічний коледж

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В КОЛЕДЖІ

Статтю присвячено аналізу питань пристосування студентів-першокурсників до навчання в педагогічному коледжі. Розглядаються особливості процесу психологічної адаптації до нових умов навчання у вищій школі. Визначено студентів, котрі мають труднощі у процесі адаптації. Виявлено об'єкти, які виступають для них основними джерелами тривоги, визначено рівні та види тривожності.

Ключові слова: студент, першокурсник, адаптація, тривожність, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Професійне становлення є важливим аспектом життя сучасної людини. Усвідомлене ставлення до цього з'являється в людини під час навчання у вищому навчальному закладі. Перший рік навчання є одночасно переломним та ключовим етапом студентського життя. Тому успішна, ефективна, оптимальна адаптація першокурсників до нового формату діяльності та відносин у вищій школі є запорукою подальшого розвитку кожного студента як людини, громадянина, майбутнього фахівця. Саме цим визначається актуальність обраної тематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження наукових вітчизняних та зарубіжних джерел свідчить про значну увагу вітчизняних та зарубіжних науковців до розв'язання проблем адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах (О.І. Борисенко, Д.Б. Богоявленська, В.А. Кан-Калік, М.В. Левченко, О.Г. Мороз, А.В. Мудрик, В.Н. Никитенко та ін.). У працях учених підкреслюється залежність адаптації від активності самої особистості в навчанні й вихованні; чільне місце в дослідженнях адаптаційних процесів відведено розгляду питань щодо впливу на освітній процес сприятливого психологічного клімату (Г.М. Андрєєва, Н.П. Аникєєва, О.В. Симоненко, Т.В. Серєда, О.І. Гончаров, М.І. Лісіна та ін.). Проблеми адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищій школі розглянуті в психолого-педагогічних працях Е.А. Ямбурга, С.В. Красикова, М.М. Безруких, А.О. Реана, Е.В. Вигенберга, Г.Г. Овчинникова. У дослідженнях А.М. Алексюка, Б.Г. Ананьєва, І.Д. Бежа, О.В. Киричука, Н.В. Кузьміної, Н.Ф. Талізної, В.О. Якуніна та ін. вирішення завдань вищої освіти розглядаються в контексті психологічних особливостей студентського віку та психологічних явищ, які породжуються умовами вищого навчального закладу.

Мета статті – розглянути психологічні аспекти процесу адаптації студентів-першокурсників коледжу, які мають вплив на якість навчання студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема соціально-психологічної адаптації стала предметом наукового дослідження, насамперед, унаслідок об'єктивних та практичних потреб суспільства у вихованні творчої, ідейної особистості. Термін «адаптація» входить у понятійний апарат багатьох наук: філософії, психології, соціології, біології, фізіології, медицини - й займає значне місце в сучасних умовах для комплексного вивчення людини.

У психології термін «адаптація» використовують, з одного боку, для позначення властивостей людини, які характеризують її стійкість до умов середовища, виражаючи рівень пристосування до нього. З іншого - адаптація виступає процесом пристосування людини до умов, які змінюються [6].

Адаптація соціальна – процес активного пристосування індивіда до соціального середовища, у якому він перебуває. У кожного індивіда адаптація відбувається залежно від ціннісних орієнтацій, обраних цілей і можливостей їхнього досягнення в конкретних умовах [7, с.10]. Перехід до нової соціальної ролі, ролі студента, зміна шкільної обстановки на незнайому у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) вимагає часу для адаптації, навіть якщо в стінах ВНЗ студент зустрічає дружельюбність із боку викладацького складу.

Адаптація студентів – це комплексний процес, обумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів [1, с. 78-93].

Соціально-психологічна адаптація студентів у середовищі ВНЗ містить:

- професійно-фахову адаптацію, що зумовлює пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній та науковій роботі;

- соціально-психологічну адаптацію як таку, що зумовлює активне чи пасивне пристосування особистості до оточення, побудову стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки;

- соціально-фахову адаптацію як прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, адаптація й здатність до неї – це передумова майбутньої адекватної діяльності, необхідна умова її успіху без відчуття дискомфорту, напруженості та внутрішнього конфлікту особистості з професійним та соціальним оточенням [9].

Вступ до вищого навчального закладу та перші місяці навчання в ньому пов'язані в студентів-першокурсників із труднощами, що виникають під час переходу до нових умов. Відбувається різка зміна багаторічного звичного стереотипу, результати якої можуть обумовити низьку успішність, труднощі в комунікації, пониження рівня навчальної мотивації. Студент-першокурсник мимовільно порівнює вищий навчальний заклад зі школою. Нова ситуація вимагає від нього перебудови всієї його діяльності. Учорашній школяр стикається з новими вимогами, з багатогранністю студентського життя. У нього виникає необхідність паралельного відвідування навчальних занять, самостійного опрацювання різних джерел інформації з дисциплін, що вивчаються протягом семестру, а також брати активну участь у студентському житті [8].

Вступивши в коледж, молода людина вже має деякі установки, стереотипи, які на початку навчання починають змінюватися [2].

Нова обстановка, новий колектив, нові вимоги, відірваність від батьків, невміння розпорядитися «свободою», грошовими коштами, комунікативні проблеми й багато іншого ведуть до виникнення психологічних проблем, проблем у навчанні, спілкуванні з однокурсниками, викладачами [3].

Слід враховувати, що це зумовлено також і віковими особливостями студентів коледжу: майже 90% із них – це випускники базових середніх загальноосвітніх навчальних закладів, які під час вступу до коледжу не подолали поріг 16-річчя й не мають суттєвого соціального досвіду.

У зв'язку з цим актуальною стає своєчасна діагностика студентів із труднощами в адаптації, що дозволить своєчасно розпочати надання їм адресної психолого-педагогічної допомоги та підтримки. Проблеми адаптації студентів-першокурсників приділяється досить багато уваги в різних дослідженнях, але діагностичний апарат вимагає окремого розгляду. Для діагностики процесу адаптації використовуються найрізноманітніші методики. Насамперед це шкала соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса й Р. Даймонда. Решта методик носять супутній

характер: методика для визначення самооцінки та рівня домагань (Т.В. Дембо, С.Л. Рубінштейн, А. М. Прихожан); 16-факторний особистісний опитувальник (Р. Кеттелла); опитувальник Басса-Дарки; «Локалізація контролю» (адаптована О.Г. Ксенофонтовою); діагностика комунікативної соціальної компетентності (Н.П. Фетіскін, В.В. Козлов); опитувальник «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (В.А. Лабунська) [4].

Серед цих методик тільки одна безпосередньо спрямована на дослідження рівня адаптованості особистості – методика діагностики соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса й Р. Даймонда. Проте ця методика, що нараховує 101 питання, абсолютно не стосується труднощів у навчальній діяльності, вона переважно орієнтована на міжособистісні стосунки взагалі, а не на відносини, що виникають у зв'язку з навчанням у ВНЗ. У зв'язку з цим Т.Д. Дубовицькою, А.В. Криловою, була розроблена спеціальна діагностична методика «Адапованість студентів у ВНЗ».

У нашому дослідженні взяли участь 327 студентів (56 хлопців, 271 дівчина) першого курсу Луцького педагогічного коледжу. Діагностика щодо з'ясування труднощів адаптаційного періоду показала, що серед опитаних студентів – 136 із низьким рівнем адаптації – це 41,6% (табл. 1.1.). Із них 35 (10,7%) – низький рівень адаптованості до навчальної групи, а 101 (30,9%) – до навчальної діяльності (табл. 1.2.). 191 студент (58,4%) – мають нормальний рівень адаптованості.

Таблиця 1.1

Показники адаптованості студентів I-х курсів

Рівень адаптованості				Вибірка
низький		нормальний		
к-сть	%	к-сть	%	
136	41,6	191	58,4	327

Таблиця 1.2

Показники низького рівня адаптованості студентів I-х курсів

Низький рівень адаптованості			
Адапованість до навчальної групи		Адапованість до навчальної діяльності	
к-сть	%	к-сть	%
35	10,7	101	30,9

Низький коефіцієнт адаптації вказує на певну дисгармонію між поставленими цілями й кінцевими результатами діяльності студента, що є джерелом психічної напруги (стрес, психічний зрив, шок), внутрішнього дискомфорту й нестабільного перебігу психічних процесів (страх, депресія). У таких студентів проявляється дезадаптація, тобто, вони складно пристосовуються до навчаль-

ного процесу, погано орієнтуються в певному середовищі, відчувають емоційне напруження, погано йдуть на контакт.

Студенти відчувають невпевненість як у собі, так і у своїх діях. У них проявляється емоційна напруга, стривоженість.

Студенти з нормальним та високим рівнями коефіцієнту адаптації відчувають справжню чи відносну гармонійність між суб'єктивними цілями й кінцевими результатами діяльності, що супроводжується позитивним ставленням оцінкою, розумінням, прийняттям особистості до навколишнього світу й себе.

Високі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи свідчать про те, що студент відчуває себе в групі комфортно, легко знаходить спільну мову з однокурсниками. За необхідності може звернутися до однокурсників за допомогою, здатний проявити активність і взяти ініціативу в групі на себе.

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної групи свідчать про труднощі в спілкуванні з однокурсниками. Студент тримається осторонь, проявляє стриманість у відносинах.

Високі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності свідчать про те, що студент легко засвоює навчальні предмети, успішно і в термін виконує навчальні завдання; вільно висловлює свої думки, може проявити свою індивідуальність і здібності на заняттях.

Низькі показники за шкалою адаптованості до навчальної діяльності говорять про те, що студент важко засвоює навчальні предмети й виконує навчальні завдання; йому важко виступати на заняттях, висловлювати свої думки. Із багатьох предметів, що вивчаються, він потребує додаткових консультацій, не може проявити свою індивідуальність і здібності на навчальних заняттях.

Для того, щоб виявити об'єкти, що є для студента основними джерелами тривоги, нами було проведення опитування за допомогою методики Кондаша.

Тривога – переживання людиною стану емоційного дискомфорту, зумовленого очікуванням несприятливого розвитку подій або передчуттям можливої небезпеки. У психологічному аспекті тривога є станом психологічної напруженості, нервозності, передчуттям можливої невдачі, що змушує людину активно шукати її джерело.

Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється в схильності людини до переживання стану тривоги при очікуванні несприятливого розвитку подій [7, с. 367].

Тривога – епізодичний стан, а тривожність – це вже властивість характеру.

Аналіз результатів дослідження рівня тривожності продемонстрував, що в першокурсників за рівнем тривожності домінують ситуації, які пов'язані з навчальним закладом і спілкуванням із викладачами та ситуації спілкування з ровесниками (табл. 1.3.).

Уваги вимагають, насамперед, студенти з високою й дуже високою загальною тривожністю. Як відомо, така тривожність може породжуватися як реальним неблагополуччям студента в найбільш значущих областях діяльності та спілкування, або існувати якби наперекір об'єктивно благополучному середовищу, і є наслідком певних особистісних конфліктів, порушень у розвитку самооцінки тощо.

Останні випадки дуже суттєві, оскільки вони нерідко не зауважуються викладачами та батьками. Таку тривожність можуть відчувати студенти, які добре й навіть відмінно вчать, відповідально ставляться до навчання, суспільного життя, дисципліни, проте, як вже зазначалось, це видиме благополуччя дається їм невинуватою великою ціною й може призвести до зривів, особливо під час ускладнення умов діяльності. Тривожність у таких випадках породжується конфліктністю самооцінки, наявністю в ній суперечності між високими домаганнями й значною невпевненістю в собі. Такий конфлікт, змушуючи цих студентів постійно прагнути до успіху, одночасно заважає їм правильно оцінювати його, породжуючи почуття постійної незадоволеності, напруги. Це призводить до гіпертрофії потреби в досягненні, наслідком чого є перевантаження, яке виражається в порушеннях уваги, пониженні працездатності, підвищеній втомлюваності.

Звичайно, що залежно від реального становища серед ровесників, успішності студента виявлена висока тривожність буде вимагати різних способів корекції. Підлітки з підвищеною тривожністю опиняються в ситуації «зачарованого кола», коли тривожність погіршує можливості студента, результативність його діяльності, а це, в свою чергу, посилює емоційне неблагополуччя.

Таблиця 1.3

Показники студентів 1-их курсів

РІВЕНЬ ТРИВОЖНОСТІ	ВИД ТРИВОЖНОСТІ							
	Загальна		Навчальна		Самооціночна		Міжособистісна	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
низький	72	22	10	3,1	124	38	2	0,6
нормальний	185	56,6	195	59,6	176	53,8	179	54,7
підвищений	46	14,1	90	27,5	19	5,8	102	31,2
високий	24	7,3	32	9,8	8	2,4	44	13,5

Слід звернути увагу на студентів, які характеризуються «надмірним спокоєм». Особливо це важливо тоді, коли це є в студентів з явними проблемами в навчанні, спілкуванні, міжособистісній взаємодії.

Така «нечутливість до неблагополуччя» носить, як правило, компенсаторний, захисний характер і заважає повноцінному формуванню особистості. Студент ніби не допускає неприємний досвід у свідомість. Емоційне благополуччя в цьому разі зберігається ціною неадекватного ставлення до дійсності, негативно впливає й на продуктивність діяльності [10].

Поняття «навчальна тривожність» є широким поняттям, що містить різні аспекти сталого емоційного благополуччя.

У плані навчальної тривожності – це, насамперед, очікування, що стосуються навчальної успішності.

Також тривожність може породжуватися стилем взаємодії зі студентами, якого дотримується викладач. По-друге, формуванню тривожності можуть сприяти завищені вимоги, які пред'являються педагогом до студентів; що часто не відповідають віковим можливостям дітей.

Особливої уваги заслуговує така форма прояву навчальної тривожності, як втрата контролю над фізіологічними функціями в стресових ситуаціях. Насамперед це різні вегетативні реакції у ситуаціях, що турбують учнів. Наприклад, дитина може червоніти (бліднути), відповідаючи біля дошки й навіть з місця, відчувати тремтіння в колінах.

Самооціночна тривожність – тривожність у ситуаціях, пов'язаних із самооцінкою, уявленнями про себе в очах оточуючих.

Саме в цьому віці формуються усвідомлене ставлення до своїх потреб і здібностей, переживань і думок, потягів і мотивів поведінки. Студенти здатні оцінювати свої успіхи не тільки за оцінками й думками старших або ровесників, але й за власними оцінками й власними успіхами, як у навчальній, так і в пізнавальній діяльності. Саме ставлення до своєї життєдіяльності сприяє формуванню певного уявлення про себе самого, про свої здатності й можливості.

Як показують результати дослідження, самооцінка випробуваних в більшості неадекватна, тобто учні або завищують, або занижують свої можливості. Інакше кажучи, вони намагаються мати важливі для їхнього життя якості, але зараховують себе до типу людей, у яких таких якостей поки немає.

Міжособистісна тривожність – це тривожність у ситуації спілкування з дорослими і однолітками.

Можна припустити, що в групі студентів підвищена міжособистісна тривожність викликана незбалансованістю у групі хлопчиків і дівчаток, а в їхньому віці, саме відносини із представниками протилежної статі є досить значимими.

Такі показники можна пояснити тим, що спілкування з ровесниками є важливим чинником, що впливає й на формування особистості.

Приналежність до групи підвищує впевненість у собі й дає можливості для самоствердження. Орієнтуючись на ровесників, студент виховує в собі ті якості, які особливо цінуються ровесниками [5].

Аналіз проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що структура та рівень тривожності в групах досліджуваних мають свої відмінності, які доцільно врахувати під час планування та проведення виховної роботи.

Аналізовані нами основні групи чинників та передумов виникнення в студентів-першокурсників емоційної напруженості часто в повсякденному житті взаємодоповнюють і посилюють одне одного. Часто переживаючи емоційні напруження, студент не може самотужки справитися з такими негативними емоційними станами й потребує допомоги куратора, психолога чи іншого фахівця. Саме вони покликані здійснювати професійну діагностику, пропедевтику (попередження) та корекцію стану емоційної напруженості у студентів коледжу.

Висновки й пропозиції. Адаптація – це справа не одного дня й не одного студента. На нашу думку, комплексна вихована робота з першокурсниками допоможе швидше й легше адаптуватися студентам в умовах навчального закладу.

Таким чином, виявлення й корекція труднощів адаптаційного періоду в професійному навчальному закладі в рамках реалізації програми з адаптації студентів першого курсу, дозволить значно збільшити ефективність навчального процесу й формування моральної, відповідальної особистості, здатної до професійної самореалізації.

Ефективність адаптаційного процесу залежить від створених педагогічних умов, що супроводжуються й підтримуються зусиллями педагогічного колективу та мають прямий вплив на активізацію участі самих студентів в адаптації для створення ситуації успіху.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення інших проблем психічного здоров'я студентської молоді.

Література:

1. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма. Москва, 1983. 127 с.
2. Агеев В.В., Файзулліна А.К. Учбова діяльність як спосіб професійної адаптації студентів URL: <http://www.ageyev.kz/articles/artur/08.htm>
3. Кондратова Н.О. Проблеми адаптації студентів ВНЗ: зміст, форми, психологічна специфіка. Психологія. Зб. наук. праць. Вип. 2. Київ: НПУ. 1999. С. 189–196.
4. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе. Психологическая наука и образование. 2010, № 2, URL: https://psyjournals.ru/files/27814/psyedu_ru_2010_2_-Dubovitskaya_Krilova.pdf

-
5. Михайлишин У.Б. Особливості прояву тривожності неповнолітніх делінквентів. Проблеми екстремальної та кризової психології. Вип. 14. Частина II. Харків: НУЦЗУ, 2013. С. 187-197.
 6. Особливості періоду адаптації. Завуч. 2007. № 19/20. С. 46–54.
 7. Психологічна енциклопедія / упор. О.М. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.
 8. Рогачова Т.О. Психологічні проблеми студентів на першому році навчання у ВНЗ: причини виникнення та можливості подолання. Психологія і особистість. 2016. № 2 (10) Ч. 2. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6576/1/Rohachova.pdf>
 9. Спектор Е.Н. Основные проблемы адаптации студентов первого курса в вузе. Социальные и психологические аспекты профессиональной ориентации и адаптации учащейся молодежи. Екатеринбург, 2004. С. 27-30.
 10. Нескоромна Т.В. Тривожність: причини виникнення, ознаки, особливості. URL: <https://psymos.files.wordpress.com/.../d0b2d0-b8d181d182d183d0bfd0b8.docx>
-

Ярошук Н. П. Психологические аспекты адаптации первокурсников к условиям обучения в колледже

Статья посвящена анализу вопросов приспособления студентов-первокурсников к обучению в педагогическом колледже. Рассматриваются особенности процесса психологической адаптации к новым условиям обучения в высшей школе. Были найдены студенты, с трудностями в процессе адаптации. Выявлено объекты, которые выступают для них основными источниками тревоги, определены уровни и виды тревожности.

Ключевые слова: студент, первокурсник, адаптация, тревожность, учебная деятельность.

Yaroshchuk N. P. Psychological aspects of adaptation of the persecutors to the conditions of studying in college

The article deals with the issue of the process of psychological adaptation to the new condition of education and determines the levels and types of anxiety among college freshmen students.

Key words: student, freshman, adaptation, anxiety, educational activity.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.76-056.313

С. В. Березка

асистент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ГІПЕРАКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

У статті аналізуються різні підходи до вивчення синдрому дефіциту уваги та гіперактивності дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Визначено пріоритетність дослідження саме гіперактивної поведінки, як провідного симптому, характерного для дошкільного віку. Проаналізовано причини та фактори, що сприяють появі гіперактивної поведінки у дошкільників із порушеннями інтелекту, а також її характерні прояви. На основі аналізу спеціальної літератури розроблено схему, що наочно відображає механізм утворення гіперактивної поведінки дітей із порушеннями інтелекту.

Ключові слова: синдром дефіциту уваги та гіперактивності, гіперактивність, імпульсивність, дефіцит уваги, причини гіперактивної поведінки, механізм утворення та особливості проявів у дітей із порушеннями інтелекту.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що в спеціальній літературі досі однозначно не визначено основні причини появи та розвитку гіперактивної поведінки дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту, а також їхні психологічні особливості, що ускладнює процес психологічного супроводу такої дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчує, що вивчення гіперактивності дітей із порушеннями інтелекту здійснювалося з точки зору медичного (Р. Барклі, Д. Ісаєвим, М. Певзнер, Дж. Стіл, Г. Сухарєва, А. Штраус та ін.), психологічного (І. Брязгунов, В. Дуглас, М. Заваденко, Г. Моніною, Л. Руденко, А. Сиротюк, О. Токар та ін.) та педагогічного підходу (Т. Борисова, В. Кузьміна, О. Куцінко, Л. Матюхіна, О. Фет та ін.). Не дивлячись на значну кількість досліджень, на сьогодні не існує єдиної думки щодо причин утворення та особливостей гіперактивної поведінки дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Мета статті – визначити причини та особливості гіперактивної поведінки дітей із порушенням інтелекту.

Виклад основного матеріалу. За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я у середньому синдром гіперактивності (далі - СДУГ) спостерігається приблизно у 5% дітей віком від 5 до 12 років, а у дітей із порушеннями інтелекту – у 34–37% (І. Брязгунов, М. Заваденко, М. Федоренко, Л. Руденко). Проблема вивчення синдрому гіперактивності полягає в міждисциплінарності цього явища та гетерогенності порушень.

СДУГ унесений до МКЗ-10 та DSM-IV (як окрема хвороба чи підтип поведінкових розладів) і визначається як етіологічна гетерогенна група розладів поведінки, що діагностується в дітей віком від 5 років і старше, супроводжується зниженням уваги та гіперактивністю, потенційно призводить до порушення навчання, зниження якості життя, антисоціальної поведінки [5].

Синдром гіперактивності є хронічним розладом поведінки в дитячому віці, серед клінічних проявів якого провідними є рухлива занепокоєність, імпульсивність, неможливість сконцентрування. СДУГ починає проявлятися у дітей дошкільного віку і досягає максимального піку в молодшому шкільному віці, проте в подальшому він не зникає, а лише модифікується [7].

У DSM-IV і DSM-V СДУГ містить три основні форми розладів: із домінуванням порушень уваги, переважанням гіперактивності й імпульсивності чи їхніх комбінацій.

Подібною є загальноорозповсюджена класифікація проявів СДУГ, яка містить три основні компоненти: гіперактивність, дефіцит уваги, імпульсивність (В. Бейкер, М. Меданос, МКХ-10).

Враховуючи той факт, що СДУГ є межовим розладом, а гіперактивні діти мають інтегруватися до загальноосвітніх навчальних закладів, то необхідним є дослідження гіперактивності не лише як патології, але й із погляду психолого-педагогічного підходу (психологічних причин та особливостей дітей із СДУГ), задля забезпечення поліфункціональної та ефективної допомоги. Окрім того, у Великій психологічній енциклопедії поняття

«гіперактивність дитяча» визначається не як спеціальний термін, а як «опис дитини, у якої проявляється надмірна та неадекватна рухлива активність як відмінна риса, надмірна імпульсивність та чутливість до кінетичних відчуттів, із малим об'ємом уваги» [1, с.111], а отже, вона може виступати предметом психологічного аналізу.

На сьогодні в спеціальній психології існує дві протилежні думки щодо можливості встановлення СДУГ у дітей із порушеннями інтелекту. СДУГ визначають як порушення саморегуляції, для якого характерне змінення когнітивної функції, дефіцит уваги та гальмування, а також порушення робочої пам'яті та виконавчих функцій (R. Barkley, M. Федоренко) [7; 9].

Діти із СДУГ не можуть виконувати завдання, що вимагають довготривалих інтелектуальних зусиль, вони часто й легко відволікаються, характеризуються імпульсивністю, слабкістю контролю поведінки, відсутністю довільності; їхні рухи безцільні та неспокійні, супутніми ознаками завжди виступають проблеми в навчанні (І. Брязгунов, Д. Вольф, М. Заваденко, Л. Чутко, J.G. DuPaul, G. Stoner), порушення соціального функціонування в родині та навчальному закладі (О. Політка, Е. Меш, З. Тржесоглава), ризикована поведінка (R. Barkley, K. Murphy) та емоційні порушення, що проявляються як неврівноваженість, запальність, агресивність, нетерпимість та негативізм, перепади настрою, тривожні розлади (М. Заваденко, А. Грибанов, А. Канжин, Д. Подоплюкін) [7].

Водночас, для дошкільників із порушеннями інтелекту також характерне порушення когнітивних процесів, зокрема довільності уваги та її концентрації (Ю. Бугера, Л. Виготський, В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна, О. Чеботарьова, С. Рубінштейн); відхилення поведінки (А. Висоцька, О. Мамічева, В. Липа, Л. Руденко, М. Федоренко), порушення емоційно-вольової сфери, особливо саморегуляції (Г. Блеч, О. Мамічева, М. Матвєєва, А. Міненко, Л. Прохоренко); порушення адаптивного функціонування (І. Гладченко, Е. Іванов, В. Синьов, Г. Супрун, Л. Шипіцина, О. Хохліна) та неадекватність самооцінки (Л. Виготський, Г. Дульнев, І. Зябікіна, Ж. Намазбаєва, Л. Мурзакова, С. Рубінштейн та ін.) [2].

Тобто симптоми СДУГ та порушення інтелектуального розвитку (зокрема олігофренії) надто ідентичні для того щоб ромежувати ці два феномени (М. Завдаєнко, Г. Моніна, Е. Лютова-Робертс, Л. Чутко). Окрім того, більшість характеристик СДУГ є симптомокомплексом порушення інтелектуального розвитку дитини [3].

Проте прихильники іншої точки зору вважають, що ці два діагнози не є взаємовиключними (Д. Вольф, Л. Руденко, М. Федоренко, В. Benson, M. Aman, R. Goodman, E. Simonoff, J. Stevenson), а у МКЗ-10 взагалі виділено окрему категорію – гіперактивний розлад, що поєднаний із розумовою відсталістю та стереотипними діями (F 84.4). Діти

з порушеннями інтелектуального розвитку з таким діагнозом суттєво відрізняються від інших своїх однолітків без СДУГ. Вони характеризуються більшим вираженням гіперактивності, більш деструктивною поведінкою, поганими сімейними стосунками, слабкими соціальними навичками, низьким рівнем адаптації (K. Antshel, M. Aman, D. Pearson).

Ще раз підкреслимо, що за всіма міжнародно прийнятими класифікаціями (МКЗ-10, DSM-IV) діагноз синдром дефіциту уваги та гіперактивність можна встановлювати остаточно лише після 6 років, а у більш пізніх виданнях DSM-V – лише з 12 років. Проте виникнення перших симптомів СДУГ у дітей із порушеннями інтелекту констатується ще до 7 років, і чим швидше розпочати психокорекцію, тим ефективніше буде результат (І. Брязгунов, В. Засенко, М. Заваденко, В. Липа, О. Мамічева, І. Марценковський, Л. Руденко, А. Сиротюк, М. Федоренко та ін.).

На нашу думку, оскільки розлади уваги за таких умов не можуть слугувати діагностичними критеріями СДУГ, а провідним симптомом для дошкільників із порушеннями інтелекту виступає гіперактивність, то доречним є дослідження не самого СДУГ у таких дітей у дошкільному віці, а саме гіперактивної поведінки як поведінкового розладу. Адже раннє діагностування та психокорекція є одним із критеріїв ефективності результату.

Характерні ознаки та прояви гіперактивної поведінки є однаковими як для дітей зі збереженим інтелектом, так і для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Відрізняються вони більшим вираженням, інтенсивністю та більш раннім початком проявів перших симптомів.

Для констатації гіперактивності в дошкільника з порушеннями інтелекту необхідна систематична фіксація протягом шести місяців щонайменше трьох ознак із нижчеперерахованих діагностичних критеріїв [4]:

- часто занепокоєно рухає руками чи ногами, крутиться на місці;
- не може всидіти на місці, залишаючи його не дочекавшись завершення справи;
- часто починає бігати чи залазити кудись, коли це є зовсім недоречним;
- часто є занадто (і неадекватно) гучним в іграх, відчуває дискомфорт під час тихого проведення дозвілля;
- загалом знаходиться в постійному русі;
- спостерігається стійкий характер надмірної моторної активності, на яку суттєво не впливає соціальна ситуація та вимоги;
- перші ознаки виявлено до семи років;
- щонайменше три ознаки виражені настільки, що свідчать про недостатню адаптацію.

Описуючи дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, які мають гіперактивну поведінку, М. Певзнер зазначає, що для таких дошкільників є характерним занепокоєння, тривожність, роздра-

тованість, вередливість, порушення сну, загальна загальмованість, підвищена збудливість, непосидючість, невміння зосереджуватись, грати з іншими дітьми, відволікання, чіткі прояви порушень поведінки й низький рівень працездатності; моторика характеризується не лише загальним рисами недорозвитку, але й наявністю зайвих та імпульсивних рухів, їхня непослідовність [5]. Такі дошкільники незграбні, часто ламають чи пошкоджують речі та іграшки, нерідко їхня гіперактивність призводить до спалахів сильного роздратування та агресивності стосовно інших.

Існує складність визначення етіології гіперактивної поведінки дошкільника з порушеннями інтелекту. Це пов'язано з тим, що на сьогодні, не дивлячись на численні дослідження, єдиної точки зору щодо причини утворення гіперактивності не існує. Представники нейрофізіологічної концепції (Ю. Кропотов, Е. Голдберг, F. Castel-Ianos, R. Tannock) походження гіперактивності обумовлюють особливостями будови та функціонування структур мозку. Нейромедіаторна концепція розглядає гіперактивність як наслідок дисбалансу й порушень у функціонуванні основних медіаторних систем (Т. Дмитрієва, А. Дроздов, Б. Коган) [3]. Дослідники дизонтогенетичної концепції (Л. Бадалян, В. Ковальов, Г. Сухарева, В. Трошин) причину гіперактивності вбачають у дифузному ураженні мозку. Спорідненою до дизонтогенетичної концепції є медико-біологічна (І. Антонов, Л. Бадалян, Д. Ісаєв), яка визначає роль пре-, пери-, й ранньої постнатальної патології, що при-

зводить до морфологічних змін мозку і в подальшому – до розвитку функціональних розладів [6; 7].

Відносно новим є генетичний погляд на проблему гіперактивності, який полягає в пошуку генетичних факторів та змін, що обумовлюють появу поведінкових розладів (A. Thapar, R. Perlis, A. Doyle, J. Smoller). За даними досліджень (М. Заваденко, Л. Руденко, М. Федоренко) у 76% гіперактивність є успадкованою. Проте, на сьогодні, окремий ген, що відповідає за появу гіперактивності, не виділено.

Спираючись на положення концепції макросоціального впливу, можемо стверджувати, що гіперактивна поведінка є загальною реакцією частини дитячої популяції на певні соціальні, загальнокультурні зміни, що відбуваються в суспільстві (Х. Лукерт, Н. Rolff, P. Zimmermann).

Основними причинами утворення та розвитку гіперактивності, згідно із соціально-психологічною концепцією, є виділення психосоціальних факторів ризику в контексті внутрішньосімейних відносин (A. James, J. Heininger, S. Weiss). За цією теорією 63% дітей із гіперактивністю мають негативні внутрішньосімейні відносини. Серед найбільш розповсюджених психосоціальних факторів, що впливають на розвиток гіперактивної поведінки, виділяють: конфлікти в родині, нестриманість, грубість стосовно дітей, низьку матеріальну забезпеченість, некомфортні умови проживання, неправильний стиль виховання, зловживання батьками алкоголю, фізичні методи покарання [9].

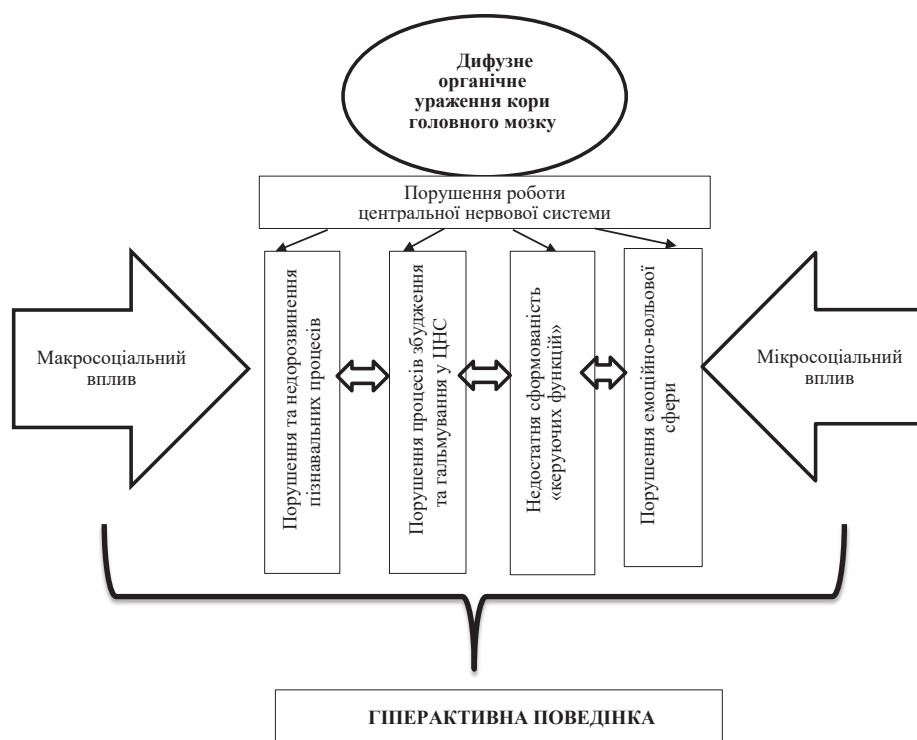


Рис. 1. Механізм утворення гіперактивної поведінки в дитини з порушеннями інтелекту.

Більшість досліджень гіперактивності акцентують увагу на тому, що провідними причинами утворення гіперактивності є саме медико-біологічні причини, а соціально-психологічні є лише супутніми, що сприяють розвитку. Але вони не враховують той факт, що для всіх дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (олігофренії зокрема) є характерним дифузне ураження кори головного мозку, але гіперактивність спостерігається не у всіх дітей із таким діагнозом. Поява гіперактивної поведінки є результатом ускладнення порушення інтелектуального розвитку розладами процесів нейродинаміки (які можуть бути викликані як соціально-психологічними, так і біологічними факторами) у поєднанні з несприятливими соціально-психологічними факторами.

Сам механізм гіперактивної поведінки в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку пояснюється неможливістю регуляції поведінки внаслідок порушень формування регуляторних систем, що призводить до слабкості вольових та керуючих процесів. Низький рівень (або відсутність) самоконтролю та саморегуляції призводить до появи порушень поведінки, що через свою систематичність та ускладненість негативними факторами (як фізіологічними, так і соціально-психологічними) переходять у поведінкові розлади [6]. Звісно, усі біологічні, соціальні та психологічні фактори появи та розвитку гіперактивності нерозривно пов'язані між собою (вони є взаємодоповнюючими), і для здійснення ефективної корекційної роботи необхідним є врахування усіх цих детермінант.

Аналіз усіх наявних концепцій дозволив нам створити схему, що відображає механізм розвитку гіперактивності у дітей із порушеннями інтелекту (див. рис. 1). Із рис. 1 видно, що провідним детермінантом виступає органічне ураження кори головного мозку, яке є причиною появи низки вторинних дефектів (наприклад, недорозвинення та порушення пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, роботи процесів гальмування та збудження й т. д.), які за наявності негативного та несприятливого впливу оточуючого середовища обумовлюють появу гіперактивної поведінки дитини з порушеннями інтелекту.

Висновки. Гіперактивна поведінка дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є склад-

ним явищем, що має свою специфіку проявів та особливості утворення, обумовлену ураженням кори головного мозку дошкільників із порушеннями інтелекту та несприятливими соціально-психологічними факторами. Задля надання своєчасної психологічної допомоги таким дітям необхідним є розроблення діагностичного комплексу виявлення та корекції гіперактивної поведінки дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Література:

1. Большая психологическая энциклопедия / авторский колл.: А. Альмуханова, Е. Гладкова, Е. Есина и др. Москва: Эксмо, 2007. 544 с.
2. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н. Макаруч, А. Висоцька, О. Чеботарьова, А. Міненко, С. Трикоз, Г. Блеч, І.В. Бобренко, І. Гладненко та ін. Київ. 2014. 337 с.
3. Заваденко Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. Москва: Академия. 2005. 256 с.
4. Критерії діагностики і психотерапії розладів психіки та поведінки / Під ред. Б. Михайлова, С. Табачнікова, О. Напрєєнка, В. Домбровської. Новини української психіатрії. Харків, 2003. URL: <http://www.psychiatry.ua/books/criteria/paper10.htm>.
5. Певзнер М. Клиническая характеристика детей с задержкой развития. Дефектология. 1972. № 3. С. 3-6.
6. Романчук О. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: практическое руководство. Москва: Генезис. 2010. 334 с.
7. Руденко Л. Синдром гіперактивності з дефіцитом уваги у дітей: причини і діагностика. Наук.-практ. ж-л «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів». 2008. № 2. С. 9–12.
8. Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.
9. Barkley R. Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. Brain & Development. 2003. Vol. 25. P. 383–389.

Березка С. В. Особенности гиперактивного поведения детей с нарушениями интеллекта

В статье проанализировано основные подходы к изучению синдрома дефицита внимания и гиперактивности детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. Аргументировано приоритетность исследования именно гиперактивного поведения как ведущего симптома этого синдрома у дошкольников. Проанализировано основные причины и факторы, которые способствуют появлению гиперактивного поведения дошкольников с нарушениями интеллектуального развития, а также их проявления. Основываясь на анализе специальной литературы, разработано схему, которая наглядно отображает механизм формирования гиперактивного поведения детей с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, гиперактивность, импульсивность, дефицит внимания, причины гиперактивного поведения, механизм возникновения и особенности проявления у детей с нарушениями интеллекта.

Berezka S. V. Features of hyperactive behavior of children with intellectual disabilities

The article analyzes the main approaches to the study of attention deficit hyperactivity disorder in preschool children with intellectual disabilities. The priority is given to the research of hyperactive behavior, as the leading symptom in preschool children. The main causes and factors that contribute to the emergence of hyperactive behavior of preschool children with intellectual development disorders, as well as their manifestations, are analyzed. Based on the analysis of the specialized literature, a scheme has been developed that visually reflects the mechanism of the formation of hyperactive behavior of children with intellectual development disorders.

Key words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, hyperactivity, impulsivity, attention deficit, causes of hyperactive behavior, the mechanism of occurrence and features manifestation in children with intellectual disabilities.

А. С. Іваненкокандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри технологій спеціальної
та інклюзивної освіти
Донбаський державний педагогічний університет

ХАРАКТЕР ЗНАТЬ ПРО СІМЕЙНО-ШЛЮБНІ ВІДНОСИНИ ТА УЯВЛЕНЬ ПРО ВЛАСНУ МАЙБУТНЮ СІМ'Ю В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена з'ясуванню наявності та специфіки сформованості в розумово відсталих підлітків актуальних знань про сімейно-шлюбні відносини та виявлення в них пріоритетної моделі майбутньої сім'ї. Викладено основні результати аналізу отриманих даних дослідження, яке присвячено вивченню в розумово відсталих підлітків характеру знань про сутність сім'ї, її функції, цілі створення, виявленню уявлень про складові елементи щасливого сімейного життя, розподіл сфери лідерства в сім'ї та господарсько-побутових обов'язків між подружжям, а також з'ясуванню особливостей уявлень про власне майбутнє сімейне життя.

Ключові слова: розумово відсталі учні, уявлення про майбутнє сімейне життя сім'я, функції сім'ї, господарсько-побутові обов'язки, сфери лідерства в сім'ї.

Постановка проблеми. Ключовою проблемою сучасної спеціальної психології та педагогіки є забезпечення оптимальної інтеграції осіб із порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах життєдіяльності (В. Бондар, Л. Вавіна, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Коноплястая, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). У плані вирішення цієї проблеми чимале значення набуває підготовка до майбутнього сімейного життя учнів старших класів спеціальної школи, зокрема учнів із вадами розумового розвитку.

Тривалий час проблема сімейного виховання учнів із психофізичними вадами вченими докладно не розглядалась, і тільки з 90-х рр. ХХ ст. вчені почали проводити ґрунтовні дослідження (О. Денисова, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Моршиніна та ін.). Так, С. Мироною та М. Матвєєвою з метою статевого виховання й підготовки учнів спеціальної школи до сімейного життя була розроблена система педагогічних заходів для різної вікової категорії дітей [5, с. 159-166]. Н. Бастун і С. Лукомською (2004) була розроблена комплексна програма статевого виховання підлітків та молоді зі зниженим інтелектом, яка містила цикл тренінгів та факультатив «Шлях до тебе» [6, с. 24-64].

Благополуччя сімейного життя залежить від багатьох факторів, тому під час підготовки розумово відсталих учнів до сімейного життя не можна обмежуватися тільки статевим вихованням. Майбутнє сімейне життя багато в чому залежить від уявлень, які склалися в розумово відсталій людині про сім'ю в дитячі та юнацькі роки до моменту створення своєї власної сім'ї.

Проведений аналіз навчальних програм, виховних заходів та планів роботи практичних психологів та соціальних педагогів спеціальної школи показав, що в процесі сімейного виховання розумово відсталих учнів недостатньо широко висвітлені такі аспекти, як загальносоціальний, етичний, психологічний, правовий, фізіолого-гігієнічний, педагогічний, естетичний і господарсько-економічний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній загальній психології питання формування в дітей та підлітків установок й уявлень про сімейне життя розглядають такі вчені: М. Вовчик-Блакитна, Т. Демидова, З. Кисарчук, В. Кравець, Є. Маценова, Н. Москвічева, В. Петренко, А. Пріхожан, Н. Толстих, А. Чернов, А. Шмельов, Т. Юфреєва та ін. У дефектології окремі питання проблеми підготовки до майбутнього сімейного життя розумово відсталих учнів в контексті їхнього морального виховання розглядалися В. Бондарем, М. Буфетовим, О. Вержиховською, А. Висоцькою, В. Воронковою, І. Єременко, Н. Коломинським, В. Мачихіною, В. Синьовим, І. Тат'янчиковою, О. Хохліною; статевого – Н. Бастун, В. Левицьким, С. Лукомською, М. Матвєєвою, С. Мироною; сімейного – Н. Галімовою, М. Гогиним, У. Мастоковою, Г. Шаумаровим та ін. Особливу увагу питанням вивчення уявлень про міжстатеві та сімейно-рольові відносини в розумово відсталих підлітків приділяє у своїх доробках О. Денисова.

Мета статті – вивчити наявність та специфіку сформованості в розумово відсталих підлітків актуальних знань про сімейно-шлюбні відносини та виявити в них пріоритетні моделі майбутньої сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Із метою виявлення в розумово відсталих підлітків якості знань про сім'ю і її функції та наявності уявлень про майбутнє сімейне життя нами було організовано дослідження, у якому брали участь 79 учнів 7-х класів спеціальних шкіл-інтернатів (із них 43 дівчини та 36 хлопців), 93 учні 9-х класів спеціальних шкіл-інтернатів (із них 51 дівчина та 42 хлопця) Донецької, Запорізької та Харківської областей.

Дослідження особливостей знань про сімейно-шлюбні відносини та уявлень про власну майбутню сім'ю в учнів 7-х та 9-х класів спеціальної школи передбачало вивчення розуміння підлітками поняття «сім'я». Науковці схильні вважати, що «сім'я – це суспільний механізм відтворення людини, відносини між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, заснована на цих відносинах мала група, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю і взаємодопомогою» [7, с. 663-665].

Аналіз отриманих даних показав, що досягнення значення й змісту цього поняття в розумово відсталих учнів як 7-х, так і 9-х класів характеризується конкретністю, одноманітністю та стислістю, що пояснюється, по-перше, порушеннями інтелектуального розвитку, насамперед, недорозвиненням мисленнєвих операцій. По-друге, складнощі із наданням ґрунтовного визначення поняття пояснюються низьким словниковим запасом підлітків із вадами розумового розвитку, адже розгорнуті висловлювання в їхньому активному словнику, як правило, відсутні. По-третє, унаслідок свого віку та відсутності певного життєвого досвіду розумово відстали учні не можуть надати розширену характеристику поняттю «сім'я». І, по-четверте, важливою причиною, на нашу думку, є відсутність системи корекційно-розвивальної роботи з підготовки розумово відсталих учнів до майбутнього сімейного життя.

Уявлення підлітків про цілі створення сім'ї впливають на фундаментальну основу майбутнього сімейного життя, від якої залежить якість сімейно-шлюбних відносин. Зокрема А. Волкова зазначала, що найбільш значущі потреби людей, які задовольняються в процесі всього сімейного життя, відображаються в уявленнях про цілі шлюбу [1]. Проаналізувавши відповіді учнів допоміжної школи, ми виділили сім груп, у яких розкриваються основні цілі створення сім'ї: господарсько-побутові, матеріальні, духовні, репродуктивні, культурні, психологічні, інтимні. Спираючись на отримані дані, можна сказати, що розумово відстали учні 7-х класів, як хлопці так і дівчата, надають перевагу репродуктивним (хлопці – 72,2%; дівчата – 83,7%) та духовним (хлопці – 63,8%; дівчата – 76,2%) цілям шлюбу. Це свідчить про те, що головна мета створення сім'ї, на думку

учнів, – це продовження роду та можливість бути постійно з коханою людиною. Також привабливою метою шлюбу для хлопців (38,8%) і дівчат (39,5%) є матеріальна сторона. Хлопці (11,1%) більше ніж дівчата (4,6%) виділяють інтимні цілі. Учнями практично не виділяються такі цілі, як господарсько-побутові, культурні та психологічні.

Учні 9-х класів допоміжної школи вважають, що головні цілі створення сім'ї – це народження дітей, тобто репродуктивна ціль (хлопці – 85,7%; дівчата – 86,2%) і можливість кохати та бути коханими, тобто духовні цілі (хлопці – 76,1%; дівчата – 78,4%). Дівчата (45,4%) більше за хлопців (33,3%) надають перевагу матеріальним цілям, а хлопців (26,1%), в свою чергу, більше ніж дівчат (15,6%) приваблює інтимна сторона шлюбу. Такі цілі, як господарсько-побутові, культурні та психологічні старшокласники не вважають важливими для створення сім'ї.

Отже, розумово відстали учні, як 7-х, так і 9-х класів мають уявлення про основні цілі шлюбу – це можливість кохати та народжувати дітей. Таким важливим цілям, як емоційна підтримка та піклування один про одного, наявність спільного житла та допомога один одному у веденні господарства, культурне збагачення та проведення вільного часу з сім'єю – учні не надають належної уваги.

Уявлення підлітків про невід'ємні складові щасливого шлюбу також мають значну роль у формуванні в майбутньому щасливого та міцного союзу між подружжям. Тому наступне завдання полягало у виявленні уявлень про складові елементи щасливого сімейного життя в розумово відсталих учнів 7-х та 9-х класів.

Аналіз отриманих даних показав, що сформованість уявлень про складові елементи щасливого шлюбу в розумово відсталих учнів 7-х класів характеризується низьким рівнем (хлопці – 52,7%; дівчата – 53,4%). Це свідчить про те, що учні не розуміють те, що необхідно для щасливого існування сімейного союзу, для учнів важливе лише задоволення особистих потреб. Пріоритетними складовими щасливого сімейного життя для респондентів є наявність дітей у сім'ї, але так, щоб вони не заважали особистим справам; наявність великого грошового бюджету; наявність гарного одягу; наявність улюбленої роботи; наявність особистого простору, який дає можливість самостійно зустрічатися зі своїми друзями, мати власні захоплення і т.д. Середній рівень сформованості уявлень про складові елементи щасливого сімейного життя характерний для 38,8% хлопців та 37,2% дівчат, до пріоритетних складових щасливого сімейного життя додалися також наявність кохання та можливість виховання дітей. Достатній рівень мають 8,3% хлопців та 9,3% дівчат, високий рівень відсутній.

Під час дослідження спостерігалася позитивна вікова динаміка розвитку уявлень про

складові елементи щасливого сімейного життя. Для учнів 9-х класів допоміжної школи характерні такі результати: низький рівень – 30,9% хлопців та 23,5% дівчат; середній рівень – 47,6% хлопців та 52,9% дівчат. У 21,4% хлопців та 13,6% дівчат – достатній рівень і у 3,9% дівчат - уявлення про невід’ємні складові щасливого шлюбу розвинені на високому рівні. На думку учнів, для того щоб у сім’ї панувало щастя, необхідно не сваритися один з одним, завжди бути разом, любити один одного, щоб всі члени родини були здорові, наявність подружньої вірності, грошей, будинку, побутової техніки та роботи.

Наступним завданням нашого дослідження було виявлення знань про найбільш значущі функції сім’ї, які пов’язані із задоволенням потреб сучасної родини. Отримані дані свідчать про те, що серед розумово відсталих учнів більшість вважають найбільш значущими функціями сім’ї репродуктивну та виховну, тобто ті, що пов’язані з народженням дітей та їхнім вихованням. У порівнянні з дівчатами хлопцям більше імпонує сексуальна функція. Господарсько-побутовій функції більшу перевагу надають дівчата, адже хлопці твердо впевнені, що подружжя обов’язково має заробляти гроші, а ось доглядати власне житло всі члени родини не повинні. Також дівчата більше за хлопців обирали такі функції сім’ї, як психотерапевтичну, рекреативну та функція культурного спілкування, що свідчить про те, що дівчата, як майбутні берегині сімейного добробуту, вважають за необхідне організацію сімейного дозвілля, наявність власних сімейних традицій та наявність сімейної єдності та емоційної підтримки один одного. А хлопці, у свою чергу, надавали перевагу регулятивній функції, в суті якої закладено наявність лідера в сім’ї та дотримання всіма членами родини сімейних правил.

Загалом, для більшої частини розумово відсталих хлопців (58,33%), які навчаються в 7-х класах, характерний низький рівень якості знань про найбільш значущі функції сім’ї, а для більшої частини дівчат (46,51%) – середній рівень. У 30,55% хлопців – середній рівень й у 39,53% дівчат – низький рівень якості знань функцій, які виконує сім’я. Значно менша кількість учнів 7-х класів допоміжної школи, як хлопців (11,11%), так і дівчат (13,95%), мають достатній рівень, а високий рівень якості знань про функції сім’ї взагалі відсутній.

Нами була зафіксована наявність позитивної вікової динаміки якості знань функцій сім’ї, а саме: в учнів 9-х класів порівняно з учнями 7-х допоміжної школи спостерігається певне зростання якості знань про функції, які виконує сім’я. У більшості учнів 9-х класів спеціальної школи (хлопці – 45,23%, дівчата – 47,05%) домінує середній рівень знань про найбільш значущі функції сім’ї. Іншим учня притаманний низький рівень

(хлопці – 35,71%, дівчата – 27,45%) та достатній (хлопці – 21,42%, дівчата – 19,60%). Та на відміну від хлопців, у 5,88% дівчат виявлено високий рівень якості знань про функції сім’ї.

На сьогодні досить розповсюдженою причиною дестабілізації сімейних стосунків виступає боротьба за лідерство між членами подружжя. Із метою вивчення уявлень розумово відсталих підлітків про те, хто повинен бути лідером в сім’ї, ми запропонували їм таке запитання: «Хто, на вашу думку, повинен бути головою сім’ї?». Аналізуючи результати, можна сказати, що хлопці (7 кл. – 80,55%; 9 кл. – 71,42%) вважають, що відповідальність за всіх членів родини та за прийняття сімейних рішень повинні нести чоловіки. Дівчата (7 кл. – 41,86%; 9 кл. – 47,05%), в свою чергу, надають перевагу такому типу стосунків, як «біархат», тобто для них головне рівність та взаємність між подружжям. Стосовно позиції жінки-лідера в сім’ї у відповідях хлопців і дівчат спостерігаються розбіжності: незначна кількість хлопців (7 кл. – 8,33%; 9 кл. – 4,76%) довіряє лідерство в сім’ї жінкам, серед дівчат більша кількість (7 кл. – 20,93%; 9 кл. – 33,33%) бачить жінок сімейними лідерами.

Е. Ейдеміллером та В. Юстицьким була запропонована класифікація сфер лідерства подружжя в сім’ї, відповідно до якої виділяються чотири сфери лідерства: ділове, емоційне, культурне та педагогічне. Ця класифікація була покладена в основу подальшого дослідження уявлень старшокласників про розподіл лідерства в майбутній сім’ї між подружжям.

На думку більшості розумово відсталих хлопців, як семикласників (63,88%), так і дев’ятикласників (54,76%), ділова сфера лідерства в сім’ї має здійснюватися чоловіком. Більшість учениць допоміжної школи (7 кл. – 46,51%; 9 кл. – 52,94%) покладають відповідальність за виконання цієї сфери лідерства на обох членів подружжя. Більшість учнів сьомих класів допоміжної школи (хлопці – 63,88%, дівчата – 58,13%) вважають, що головною в збереженні позитивного психологічного клімату в сім’ї є жінка. Учні дев’ятих класів наділяють відповідальністю за виконання емоційної сфери лідерства, як обох членів подружжя (хлопці – 42,85%, дівчата – 56,86%), так і лише жінку (хлопці – 52,38%, дівчата – 37,25%).

Культурне лідерство, на думку більшості розумово відсталих учнів 7-х класів (хлопці – 58,33%, дівчата – 65,11%) притаманне жінкам. Учні дев’ятих класів (хлопці – 52,38%, дівчата – 68,62%) вважають, що відповідальність за культурний розвиток сім’ї та організацію дозвілля несуть чоловік і дружина разом. Більша частина хлопців і дівчат вважає, що чоловікам не притаманна самостійна реалізація емоційної та культурної сфер лідерства в сім’ї. Також на думку 52,77% хлопців та 65,11% дівчат, які навчаються в 7-х класах,

та 57,14% хлопців та 70,58% дівчат, які навчаються в 9-х класах вихованням дітей та турботою про них повинні займатися саме жінки.

Погляди розумово відсталих хлопців і дівчат найбільше розбігаються в питанні розподілу таких сфер лідерства, як ділове та емоційне. Виявлена відмінність в уявленнях про позиції сімейних лідерів у хлопців і дівчат може в майбутньому зашкодити побудові щасливих сімейних стосунків та призвести до непорозуміння у спілкуванні між чоловіком та жінкою.

Одним із важливих питань сучасної сім'ї є розподіл господарсько-побутових обов'язків між чоловіком та дружиною. На думку А. Курамшева, в основі проблеми лежить провідний лейтмотив небажання жінок погоджуватися з традиційною статевою диференціацією та застарілими рольовими установками, підґрунтя яких полягає в домінуванні жінки в сфері господарства та побуту, виховання дітей, емоційно-моральної підтримки сімейного клімату [3, с. 130-138]. Тому важливою складовою нашого дослідження є вивчення уявлень розумово відсталих хлопців і дівчат про розподіл господарських та батьківських обов'язків між подружжям в майбутній сім'ї.

Отримані дані результатів дослідження свідчать, що переважна більшість учнів 7-х класів допоміжної школи, як хлопців, так і дівчат, вважає, що в сім'ї більшу частину господарсько-побутових обов'язків повинна виконувати жінка, а саме: купувати продукти (хлопці – 72,22%; дівчата – 58,13%), готувати їжу (хлопці – 94,44%; дівчата – 90,69%), прати (хлопці – 97,22%; дівчата – 88,37%), виховувати дітей (хлопці – 80,55%; дівчата – 55,81%). Також, думки хлопців і дівчат зійшлися на тому, що ремонтом житла повинен займатися лише чоловік (хлопці – 88,88%; дівчата – 95,34%), а організувати сімейне дозвілля подружжя повинно разом (хлопці – 58,33%; дівчата – 69,76%). Бачення того хто повинен прибирати оселю розділилось таким чином: хлопці (61,11%) вважають, що цей обов'язок належить жінці, дівчата (60,46%) ж схильні до того, щоб чоловік і дружина разом доклали зусилля до підтримання порядку в домі.

Хлопці й дівчата з вадами розумового розвитку, які навчаються в 9-х класах, вважають, що господарсько-побутові обов'язки в сім'ї повинні розподілятися таким чином: до жіночих обов'язків належить готування їжі (хлопці – 95,23%; дівчата – 88,23%) та прання (хлопці – 95,23%; дівчата – 80,39%), чоловіки ж відповідальні за ремонтні роботи (хлопці – 92,85%; дівчата – 94,11%), а ось організувати сімейний відпочинок подружжя повинно спільно (хлопці – 61,90%; дівчата – 70,58%). Розбіжності в думках хлопців та дівчат спостерігаються в їхніх відповідях, які стосуються таких обов'язків: купівля продуктів, прибирання житла та заняття з дітьми – хлопці

вважають, що краще з цим впораються жінки, на думку дівчат, ці обов'язки повинні виконувати чоловік та дружина разом.

Таким чином, аналіз отриманих даних виявив наявність певного розходження в уявленнях розумово відсталих хлопців і дівчат про господарсько-побутові відносини між чоловіком та дружиною. Хлопці з вадами розумового розвитку схильні до консервативної позиції з цієї проблеми, на їхню думку, більшу частину господарських та батьківських обов'язків повинна виконувати жінка. Більшість розумово відсталих дівчат притримуються тієї позиції, що чоловік повинен допомагати дружині у введенні домашнього господарства та вихованні дітей.

Загалом, більшість розумово відсталих хлопців і дівчат в найближчих планах на майбутнє не бачать створення власної сім'ї. Переважна частина хлопців із вадами розумового розвитку, а саме 61,11% – 7 кл. та 69,04% – 9 кл., схильються до думки, що найбільш сприятливий вік для створення власної сім'ї – це 25-27 років; 25,0% – 7 кл. та 23,80% – 9 кл. допускають, що можуть укласти шлюб і до 25 років; 13,88% – 7 кл. та 7,14% – 9 кл. вважають, що замислюватись про створення сім'ї будуть ближче до 30 років. Думки розумово відсталих дівчат щодо запланованого віку для створення власної сім'ї розділилися таким чином: 55,81% – 7 кл. та 41,17% – 9 кл. вважають найбільш оптимальним віком – вік до 24 років; 39,53% – 7 кл. та 49,01% – 9 кл. – 24-27 років; 4,65% – 7 кл. та 9,80% – 9 кл. – після 27 років. Таке бачення власного майбутнього в питанні створення сім'ї пов'язано у підлітків із вадами розумового розвитку з бажанням, насамперед, отримати освіту, працювати та стати фінансово незалежними особистостями.

Позиція розумово відсталих підлітків стосовно їхнього бажання створювати в майбутньому власну сім'ю, загалом є задовільною, адже більшість хлопців і дівчат бажає бути сімейними людьми (хлопці 7 кл. – 88,88%, 9 кл. – 85,71%; дівчата 7 кл. – 88,37%, 9 кл. – 84,31%). І лише незначна кількість підлітків із вадами розумового розвитку не має такого бажання й бачить себе в майбутньому одинаками (хлопці: 7 кл. – 11,11%, 9 кл. – 14,28%; дівчата: 7 кл. – 11,62%, 9 кл. – 15,68%). Відсутність бажання створювати власну сім'ю спостерігається у тих розумово відсталих хлопців і дівчат, у яких батьківські сім'ї характеризуються як неблагополучні й вони не мають прикладу гармонійних сімейних стосунків. У їхніх уявленнях сімейне життя пов'язане лише із сварками, агресією та фізичними розправами.

Отже, отримані результати свідчать, що для розумово відсталих підлітків характерні неповні та поверхові знання про інститут сім'ї; уявлення про власну майбутню сім'ю, її рольову структуру,

господарсько-побутові відносини, особливості емоційного взаємозв'язку між подружжям та міжсімейних відношень фрагментарні, нестійкі та неузагальнені; уявлення про образи майбутніх чоловіка й дружини та про себе як сім'янина розмиті, звужені та фрагментарні.

Висновки й пропозиції. Яким буде сімейне життя в майбутньому часто залежить від уявлень, які сформувалися в розумово відсталій людині про сім'ю в дитячих та юнацьких роках до моменту створення власної сім'ї. Молодих людей неможливо вважати підготовленими до шлюбу, якщо в них недостатньо сформовані чіткі уявлення про те, для чого вони одружуються, чого чекають від майбутньої сім'ї, які сімейні відносини хотіли б побудувати, які обов'язки покладає на них шлюб. Розумово відсталі підлітки мають потребу в розширенні знань про сім'ю, про її функції, про роль чоловіка та дружини в ній, про особливості взаємодії між членами родини, про особливості побудови спільного господарства та ін.

Аналіз результатів дослідження показав наявність певної позитивної вікової динаміки сформованості в розумово відсталих учнів уявлень про майбутню сім'ю. Проте ця динаміка виражена слабо, що пов'язано, на нашу думку, із недостатньою ефективністю процесу виховання майбутнього сім'янина в спеціальній школі та в батьківській сім'ї.

Отже, велика відповідальність у підготовці підлітків із вадами розумового розвитку до майбутнього сімейного життя покладається саме на

спеціальну школу. Сьогодні набуває актуальності потреба створення цілісної системи сімейного виховання, яка повинна будуватися на основі комплексної взаємодії батьків і фахівців спеціальних освітніх установ.

Література:

1. Волкова А. Социально-психологические факторы супружеской совместимости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1979. 18 с.
2. Иваницкий А. Некоторые аспекты социализации выпускников специальных школ Молдавской ССР. Дефектология. Москва, 1986. № 4. 237 с.
3. Курамшев А. К трансформации семейных ролей в современном российском обществе. Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2002. Вып. 1 (2). 256 с.
4. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва: ВЛАДОС, 2004. 349 с.
5. Миронова С. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. 367 с.
6. Бастун Н., Лукомська С. Сексуальне виховання підлітків та молоді зі зниженим інтелектом. Київ: Держсоцслужба, 2007. 80 с.

Иваненко А. С. Характер знаний о семейно-брачных отношениях и представлений о собственной будущей семье в умственно отсталых подростков

В статье проведен анализ характера знаний о семейно-брачных отношениях и особенностей представлений умственно отсталых учеников о будущей семье. Приведены результаты исследования, которое посвящено изучению в умственно отсталых подростков знаний о сущности семьи, ее функции, цели ее создания, выявлению представлений о составляющих элементах счастливой семейной жизни, о распределении сферы лидерства в семье и распределении хозяйственно-бытовых обязанностей между супругами, а также выявлению представлений о будущей семейной жизни.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, семья, функции семьи, хозяйственно-бытовые обязанности, представления о будущей семейной жизни.

Ivanenko A. S. Nature of mentally retarded teenagers' knowledge about family and marriage relations

The nature of mentally retarded teenagers' knowledge about the family and marriage relations and the peculiarities of the ideas about future family are analyzed in the article. The results of the study are given. They are devoted to the examination of mentally retarded teenagers' knowledge about the gist of a family, its functions, the goals of its making, the ideas identifying of the constituent elements of happy family life, the ideas of the distribution of the leadership in the family and the distribution of household and domestic duties between a married couple and the identification of the presence of the ideas about the future family life.

Key words: mentally retarded pupils, family, functions of the family, household and domestic duties, ideas about the future family life.

І. П. Лисенковакандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології та спеціальної освіти
Миколаївський міжрегіональний інститут розвитку людини
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розкривається загальна психолого-педагогічна характеристика дітей із когнітивними порушеннями, зокрема, детально розкривається категорія дітей із когнітивними порушеннями. Основний акцент зроблений на особливостях уваги, сприйняття, пам'яті, мовленнєвого розвитку, мисленнєвої діяльності та навчально-виховної діяльності цієї категорії дітей.

Ключові слова: діти, когнітивні порушення, увага, сприйняття, пам'ять, мовленнєвий розвиток, мисленнєва діяльність.

Постановка проблеми. Із початку ХХ століття економічний розвиток країн Європи й Америки зумовив підвищення вимог до освітнього рівня населення. Зокрема, виникло питання про диференціальну діагностику різних труднощів навчання в дітей. Важливо було виділити «перспективних» школярів і створити для них необхідні освітні умови. З одного боку, розвиток психіатрії, а з іншого – психометрії дозволили виявити деякі кількісні і якісні характеристики психічних процесів, необхідних для засвоєння шкільної програми. Перші дослідження учнів і розробка тестових нормативів показали, що недоліки когнітивного розвитку й особистісних властивостей значно заважають їхньому успішному навчанню.

Розробка проблеми. Незважаючи на велику кількість сучасних дослідників, які працюють у цій сфері, уявлення про дітей із когнітивними порушеннями в спеціальній літературі продовжують залишатися дискусійними. Цим терміном почали позначати слабо виражені відхилення в психічному розвитку. Психіатрами він частіше застосовувався стосовно дітей із незначною органічною недостатністю центральної нервової системи. За цих умов випадку діти не є розумово відсталими, але у більшості з них спостерігається незрілість складних форм соціальної поведінки при цілеспрямованій діяльності на тлі швидкого виснаження, порушення працездатності й довільної уваги. Указані клініко-психологічні особливості зумовлюють відставання в інтелектуальному розвитку, труднощі в навчанні.

У клінічних дослідженнях зустрічаються роботи, у яких когнітивні порушення належать до концепції мінімальних мозкових дисфункцій. Порушення діяльності центральної нервової системи, що спостерігаються при цьому, є складними для опису й систематизації. В основному вони виникають в результаті кисневого голодування плоду в прена-

тальному періоді розвитку й під час пологів, що має назву «асфіксія новонароджених». Відсутність грубих органічних пошкоджень призводить до того, що діагноз «когнітивні порушення» не ставиться дітям відразу після народження. Лікар-педіатр у медичному висновку в перший рік життя дитини може написати про наявність «групи ризику» з неврологічного статусу або перинатальної енцефалопатії. Такі діагностичні вказівки пізніше не обов'язково стануть думкою фахівця про прояви мінімальної мозкової дисфункції, синдрому дефіциту або синдрому порушення уваги й гіперактивності в дітей віком старше 1-2 років. Вони також можуть не бути визначальними для визначення діагнозу «когнітивні порушення» у дітей дошкільного віку.

Зокрема у медичній літературі підкреслюються такі ознаки мінімальної мозкової дисфункції, як легке органічне пошкодження головного мозку, затримка дозрівання психічних функцій порівняно з розвитком дітей та розвитком їхніх неврозоподібних станів, про що стверджували у своїх працях Д. Ісаєв, А. Раттер та З. Тржесоглава. Мінімальна мозкова дисфункція розглядається з типовим проявом гіпердинамічного синдрому, за якого в дитини є проблеми в поведінці, наприклад, надмірна збудливість, довільна увага, незрілість емоційної й вольової сфер. За цих умов часто страждає мова, формування шкільних навичок. Ознаки незрілості й сповільненого розвитку моторики, психічних функцій, часто пам'яті, не завжди виявляються під час неврологічного обстеження в дітей дошкільного віку. Л. Бадалян, Л. Журба та Е. Мастюкова визначають мінімальну мозкову дисфункцію як комплекс різних за етимологією, патогенезом і клінічним проявом патологічних станів [1, с. 123].

Найбільш характерними ознаками мінімальної мозкової дисфункції вважають такі: дифузні легкі неврологічні симптоми; підвищену збудливість; емоційну лабільність; помірно виражені сенсор-

но-моторні й мовні порушення; незначні проблеми в сприйнятті учбового матеріалу на уроках в школі; знижену увагу; труднощі самоконтролю в поведінці; недостатню сформованість навичок інтелектуальної діяльності [8].

У психологічній літературі поширене уявлення про те, що когнітивні порушення – це емоційна й вольова незрілість поєднана з відставанням у розвитку пізнавальної діяльності дітей. Численні психолого-педагогічні дослідження найчастіше присвячені вивченню когнітивних порушень у дітей молодшого шкільного віку. Від самого початку навчання їм властива низка специфічних особливостей. У них не сформована особова й інтелектуальна готовність до шкільного навчання. Виявляється недолік знань й уявлень про навколишню дійсність, навчальних навичок для засвоєння програмного шкільного матеріалу. Діти не здатні без спеціальної допомоги оволодіти рахуванням, читанням і письмом. Вони мають труднощі в оволодінні довільними видами діяльності. Їм важко систематично дотримуватися прийнятих у школі норм і правил поведінки. Молодші школярі з когнітивними порушеннями швидко стомлюються. Їхня працездатність особливо знижується під час інтенсивного інтелектуального навантаження. Суб'єктивні труднощі в засвоєнні учбового матеріалу можуть призвести до відмови виконувати завдання вчителя.

Згідно з сучасними науковими уявленнями діти з когнітивними порушеннями за певних психолого-педагогічних умов здатні поступово «наздоганяти» своїх однолітків, що нормально розвиваються. Парадокс полягає в тому, що багато вчених і практиків, таких як Г. Грібанова, Е. Морщиніна, Г. Шаумаров, продовжують наполягати на існуванні відставання від показників «норми» психічного розвитку в підлітків. Одночасно з цим висловлюють й протилежні переконання в тому, що за період навчання в початковій школі різні форми когнітивних порушень можуть бути усунені так, що після 10-12 років діагноз повинен бути знятий. Більшість фахівців, таких як Т. Власова, Е. Іванов, В. Ковальов, В. Лебединський, С. Мнухин, М. Певзнер, не схильні абсолютизувати оптимістичний прогноз психічної корекції тимчасового відставання в розвитку кожного учня [3, с. 33].

У спеціальній педагогіці серед психологів і педагогів майже всіх країн світу замість терміну «діти з когнітивними порушеннями» традиційно використовується термін «діти з труднощами в навчанні». У цих учнів проблеми в засвоєнні навчальної програми здатні зберігатися впродовж усіх років перебування в школі. Отже, діти, у яких є труднощі в навчанні, мають стійкі труднощі в засвоєнні освітніх програм через різні біологічні й соціальні причини за відсутності виражених порушень інтелекту, відхилень у розвитку слуху, зору, мови, рухової сфери тощо. Діти з когнітивними порушен-

нями навчаються й виховуються в різних освітніх умовах. В Україні для них відкриті дошкільні заклади, спеціальні (корекційні) школи-інтернати й дитячі будинки, класи вирівнювання в загальноосвітніх школах, класи корекційно-розвивального навчання в загальноосвітніх школах, освітні установи компенсального типу, спеціалізовані групи в типових дошкільних навчальних закладах, спеціальні (корекційні) школи.

На сьогодні в Україні функціонує 40 спеціальних загальноосвітніх шкіл і понад 900 класів інтенсивної педагогічної корекції, відкритих у загальноосвітніх школах, де навчаються учні з когнітивними порушеннями. Це вимагає особливого підходу до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту корекційно-розвивального навчання й виховання. У Концепції спеціальної освіти осіб із психічними та фізичними вадами в Україні підкреслюється, що необхідно створити життєздатну систему безперервного навчання осіб із психічними та фізичними вадами для досягнення ними якомога вищих освітніх рівнів, забезпечити можливості постійного духовного та фізичного самовдосконалення особистості, нормалізації та інтеграції в сучасну систему соціальних відносин [10, с. 124].

Когнітивні порушення в дітей супроводжуються порушеннями, насамперед, мимовільної уваги. Типовим є зниження її концентрації, що негативно впливає на процес навчання. «Недоліки уваги обумовлені функціональними чи органічними порушеннями центральної нервової системи й призводять до нездатності зосередитись на виконанні завдань ігрового чи навчального характеру» [10, с. 57]. Саме тому в процесі навчально-виховної діяльності вчитель повинен звертати на це увагу й застосовувати такі методи та форми роботи з цією категорією дітей, які б сприяли кращому засвоєнню систематичного матеріалу.

Крім того, «у дітей із когнітивними порушеннями зустрічається підвищена виснаженість, яка виражається короткочасною продуктивністю під час виконання завдань із швидким підвищенням кількості помилок у досягненні мети. Нерідко при цьому підвищена розсіяність виражається в постійному перенесенні уваги на різні об'єкти. Різноманітні прояви недоліків мимовільної уваги в навчальному процесі характерні для дітей із когнітивними порушеннями» [8, с. 32].

Значні недоліки мимовільної уваги в дітей із когнітивними порушеннями зустрічаються під час стомлюваності, на фоні астенії, за умов відсутності мотивації до навчальної діяльності. З урахуванням практики роботи з дітьми в школі, сучасний науковець Т. Павлій виокремлює різноманітні особливості проявів не сформованості їхньої уваги. Серед них такі: «підвищена виснаженість мимовільної уваги; недостатня здатність концентрації уваги; велика обмеженість обсягу уваги, за якого діти сприймають

недостатню кількість інформації, що призводить до фрагментарності сприйняття й викривлення результату діяльності; «неселективна» увага, яка проявляється в невмінні сконцентрувати увагу на суттєвих ознаках об'єктів, що сприймаються дитиною; діти з когнітивними порушеннями досить часто переносять свою увагу (тут розуміється спонтанна реакція дітей на різноманітні зовнішні подразники, те, що вони довго не можуть зосередитися на виконанні навчальних завдань; інертність уваги, що виражається в зниженні здатності переносити увагу з одного виду діяльності на інший)» [2, с. 39].

Отже, різноманітні форми когнітивних порушень у дітей супроводжуються порушеннями, насамперед, мимовільної уваги. Це все впливає на якість та продуктивність виконання завдань ігрового чи навчального характеру, а також на їхній рівень розвитку емоційно-вольової сфери. Тому для навчально-виховної роботи з цією категорією дітей потрібно систематично й цілеспрямовано застосовувати інноваційні форми та методи навчання, зокрема такі, як арт-терапія, з урахуванням їхніх індивідуальних психологічних особливостей.

Психолого-педагогічне вивчення процесу зорового сприйняття дітей із когнітивними порушеннями показало, що недоліки розвитку цього психічного процесу співвідносяться з проблемою формування розумової діяльності, знижують їхні можливості в навчанні. За висновками сучасного науковця С. Шевченко, такі діти, «добре виокремлюючи контурні фігури, перекреслені лініями та штрихами, мають труднощі під час вичленування зображень, які накладаються одне на одного, із помилками розуміють завдання, що пов'язані з визначенням напрямків» [6, с. 43].

У педагогічній практиці зустрічаються такі найбільш характерні особливості сприйняття дітей з когнітивними порушеннями, які описала в своїх працях О. Защиринська: у них виникають труднощі під час впізнання предметів, які представляються їм у незвичному ракурсі; повільно й часто з помилками відбувається процес пізнання предметів на контурних чи схематичних зображеннях, особливо якщо вони закреслені, перекривають один одного в результаті накладання; діти повільно розглядають об'єкти, які представлені їхній увазі. В умовах короткочасного сприйняття вони залишають поза увагою багато деталей представлених об'єктів; за визначений час вони сприймають менший об'єм сенсорної інформації порівняно з їхніми однолітками, що нормально розвиваються; їм важко створити зоровий образ предметів, які складно розглядати, повністю сприймати зміст сюжетних картинок в усій багатоманітності деталей зображення; важко виокремлювати фігури чи об'єкти на фоні «шуму» [9, с. 44].

Висновки. Отже, недостатня сформованість процесів запам'ятовування дуже часто виступає головною причиною труднощів у навчанні й вихо-

ванні дітей із когнітивними порушеннями. Таким чином, із переходом до школи проходять зміни всієї психіки дитини, її духовної активності, бо основною є не ігрова, а навчальна діяльність. Але в дітей із когнітивними порушеннями в більшості випадків цього повноцінного якісного переходу не відбувається. Їхні психічні процеси й емоційно-вольова особистісна сфера, як правило, ще не сформувалась для активної навчальної діяльності, і це визначає й зміст, і об'єм матеріалу, і методичні прийоми, що використовуються під час навчання дитини, зокрема й за допомогою засобів мистецтва.

Необхідність реформування спеціальної загальної освіти учнів із когнітивними порушеннями пов'язана з реалізацією загальнолюдських прав: вони повинні стати повноцінними громадянами своєї держави, бути освіченими й мати свій соціальний статус. Система освіти в Україні забезпечує рівні права на освіту учнів, можливості яких одержати цю освіту є обмеженими певними вадами, станом здоров'я або соціальними умовами. Державна політика в галузі спеціальної освіти спрямована на забезпечення належних умов одержання освіти учнями відповідно до їхніх можливостей і здібностей. Практика показує, що за умов добре організованої корекційно-педагогічної та соціально-психологічної допомоги більшість учнів успішно розвивається, одержує необхідні для самостійного життя й праці знання, практичні вміння й навички.

Література:

1. Бгажнокова И. Психология умственно отсталого школьника / И. Бгажнокова. Москва: Просвещение, 1987. 96 с.
2. Безверхий О. Методика діагностики саморегуляції молодшого школяра. Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 12. С. 36-45.
3. Бондарчук Е., Бондарчук Л. Основы психологии. Киев: МАУП, 2011. 168 с.
4. Дарвиш О. Возрастная психология: учебное пособие. Москва: Владо-Пресс, 2004. 264 с.
5. Дробинская А. Синдром психического инфантилизма. Дефектология. 2012. № 5. С. 14-19.
6. Исаев Д. Умственная отсталость у детей младшего школьного возраста. Дефектология. 2013. № 2. С. 16-21.
7. Защиринская О. Психология детей с задержкой психологического развития. Санкт-Петербург: Речь, 2016. 168 с.
8. Матвеева М., Миронова С. Корекційна робота у системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Кам'янець-Подільський, 2015. 164 с.
9. Основы специальной психологии / под ред. Л. Кузнецовой. Москва: Издат. Центр: «Академия», 2012. 480 с.
10. Синьов В., Матвеева М., Хохліна О. Психология розумово відсталого дитини. Київ: Знання, 2008. 359 с.

Лисенкова И. П. Психолого-педагогическая характеристика детей с когнитивными нарушениями

В статье раскрывается общая психолого-педагогическая характеристика детей с когнитивными нарушениями. В статье детально раскрывается такая категория детей, как дети с когнитивными нарушениями. Основной акцент делается на особенностях внимания, восприятия, памяти, речевого развития и учебной деятельности данной категории детей.

Ключевые слова: дети, когнитивные нарушения, внимание, восприятие, память, речевое развитие, мыслительное развитие.

Lysenkova I. P. Psychological and pedagogical characteristic of children with cognitive impairment

The general psychological and pedagogical characteristic of the children of children with cognitive impairment are discussed in the article. Such category of children, as children with cognitive impairment is detail disclosed in the article. On the features of attention, perception, memory, vocal development, brain and educational activity of this category of children is done the mail emphasis.

Key words: children, cognitive impairment, attention, perception, memory, verbal development, cogitative development.

В. В. Ляшкокандидат психологічних наук,
доцент кафедри корекційної освіти
Херсонський державний університет

СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті висвітлюються результати дослідження проблеми становлення стильових особливостей діяльності розумово відсталих учнів як механізму успішного пристосування до умов навчання, діяльності й середовища, в основі якого лежить типологічно обумовлений індивідуальний стиль. Розкрито зміст поняття «індивідуальний стиль діяльності». Розглянуто особливості протікання та побудови навчання й діяльності учнів, що відбуваються під впливом притаманних тільки їм природного типу нервової системи, індивідуальних та стильових особливостей. Зазначено вплив індивідуальних природних особливостей учнів не лише на процес навчання, але й успішність, ефективність та динаміку діяльності, адаптаційні та компенсаторні можливості.

Ключові слова: індивідуальний стиль, умови діяльності, індивідуально-типологічні властивості, компенсація.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що дитина з дефектом в окремих сферах життєдіяльності може досягти того ж рівня розвитку, що й нормальна, проте іншим способом, шляхом, засобами, але «нормативне» ставлення до учнів, нівелювання їхніх індивідуально-типологічних особливостей ускладнює їхню соціалізацію та адаптацію до умов діяльності та соціуму.

Мета статті – розкрити поняття стильових особливостей діяльності та індивідуального стилю діяльності, що проявляються під час організації навчання та трудової діяльності в спеціальній школі, як одного з адаптивних механізмів розумово відсталих учнів.

Виклад основного матеріалу. Успішність цілеспрямованої активності людини пов'язана з виникненням у її розвитку загального та індивідуально-своєрідного (О.П. Хохліна). Засвоєння форм активності (діяльності та спілкування) супроводжується становленням у суб'єкта індивідуального стилю, який проявляється найбільшою мірою в навчальній та практичній діяльності [5].

В основі стилю діяльності лежить індивідуальний спосіб діяльності, який своєю формою відтворює об'єктивні й суб'єктивні умови її здійснення. Такий спосіб визначається на основі порівняння з еталонним – нормативно схваленим, тобто узагальненим і закріпленим у розрахованих на абстрактного суб'єкта інструкціях та на середні умови [4, с. 5].

Але, як показує практика, не всім розумово відсталим школярам удається побудувати навчання й діяльність використовуючи перевагу свого природного типу, стильові особливості, притаманні тільки їм. Часто не лише процес навчання, але й успішність, ефективність діяльності виявляються

чутливими до впливу індивідуальних природних особливостей учнів.

Навіщо ж учителю, вихователю, дефектологу знати основні властивості нервової системи своїх учнів? Основна задача того, хто навчає, міститься в тому, щоб кожна дитина незалежно від індивідуальних особливостей, і відповідно, типологічних властивостей могла активно пристосуватися до вимог навчальної діяльності й досягти в ній високих результатів. Стабільні індивідуальні якості, за якими скриваються основні якості нервової системи, необхідно обов'язково брати до уваги, оскільки ці якості безпосередньо впливають на навчальну діяльність [1].

Від характеру індивідуальної роботи з учнями у зв'язку з їхніми помилками й недоліками залежить те, як проявлятиметься індивідуальна своєрідність їхньої діяльності. За умови правильної її постановки формується раціональний стиль діяльності, у якому негативні тенденції обмежені певними рамками, що сприяє досягненню досить високих успіхів. Проте недоліки в цій роботі можуть призвести до формування нерационального стилю [3].

Раніше вважали, що цей вплив обмежується тільки динамікою, процесом виконання діяльності й не впливає на її результати. Це блискуче довів Н.С. Лейтес, учень і послідовник Б.М. Теплова, перший дослідник психологічних проявів основних властивостей нервової системи в навчальній діяльності школярів.

Проблема індивідуального стилю – це проблема найвищого рівня досягнень у діяльності кожної людини, проблема майстерності та її формування, проблема оптимального «стикування», урівноважування суб'єкта з об'єктивними умовами [2, с. 6]. Найбільш сприятливий шлях для

цього – пошук оптимальних варіантів урівноваження суб'єкта з середовищем за рахунок індивідуально-своєрідних комплексів прийомів роботи, що максимально враховують сприятливі задатки та компенсують несприятливі, тобто пошуки індивідуального стилю праці [3, с. 6].

У своїх роботах з цієї проблеми М.Р. Щукін [7] зазначає, що в оволодінні трудовими вміннями й навичками під час виконання завдань складно взаємодіють різні індивідуальні особливості особистості. На цій основі складається індивідуально-своєрідна система прийомів діяльності, у якій реалізуються сприятливі можливості учнів, а слабо виражені особливості компенсуються більш вираженими або розвиваються до необхідного рівня. Ця система прийомів, що забезпечує успішне виконання діяльності, утворює індивідуальний стиль діяльності.

Виходячи з аналізу робіт Г.М. Андрєєвої, С.І. Асфандярової, О.К. Байметова, К.М. Гуревича, Є.О. Климова, Г.Ф. Королькової, В.С. Мерліна, Б.Ф. Ломова, М.Г. Субханкулової, О.П. Хохліної, В.Д. Шадрікова, М.Р. Щукіна та інших, можна зазначити, що з перших кроків вивчення індивідуального стилю діяльності було висунуто положення про те, що він є одним із найважливіших механізмів пристосування людини до певного виду діяльності (В.С. Мерлін, Є.О. Климов).

Тому одне з визначень стилю діяльності відображає це положення: індивідуальний стиль діяльності є системою індивідуально-своєрідних прийомів та психологічних засобів, які свідомо або стихійно вибирає людина з метою найкращого врівноваження своєї типологічно обумовленої індивідуальності з предметними зовнішніми умовами; це означає, що які б вимоги не ставила діяльність до людини, вона знайде той спосіб її виконання, який приведе до успіху [1; 2; 3; 4; 7 та ін.].

Позитивним моментом у таких трактуваннях явища є те, що шлях пристосування людини до діяльності пов'язаний, як відзначає В.М. Шадрин, не з намаганням «перевиховати» властивості нервової системи й тим самим підігнати особливості людей до єдиного зразка, а з тим, щоб, спираючись на провідні стійкі особливості особистості, сприяти формуванню тих прийомів та способів дій, які є для них оптимальними й відповідають їхнім яскраво вираженим психофізіологічним особливостям.

Аналіз психологічної літератури свідчить, що суть стилю діяльності, різні вчені розглядають у різних аспектах та пов'язують з різними функціями й властивостями організму людини.

Так, наприклад, польський психолог Я. Стреляу (1982) характеризує різні стилі діяльності співвідношенням різних дій (переважанням у діяльності головних чи допоміжних дій, дискретних чи безперервних, різнорідних чи однорідних). Відповідно, на думку цього автора, стиль – це сукупність різних дій, їхня система.

Є.П. Ільїн у своїх дослідженнях пов'язує стиль діяльності зі схильностями й здібностями людини та зазначає, що під стилем діяльності розуміють систему найбільш ефективних прийомів та способів організації діяльності, «стійку систему особливостей діяльності й поведінки». Його прояв різноманітний: це й практичні способи діяння, і прийоми організації психічної діяльності, і особливості реакцій та психічних процесів.

Л.А. Вяткіна, Е.В. Штimmer, М.Б. Прусакова визначають індивідуальний стиль як сформовану за життя систему дій, яка знаходиться в безпосередній залежності від типу нервової системи та темпераменту.

Для того, щоб людина могла пристосуватися до вимог діяльності, будь то трудова, спортивна чи навчальна, їй необхідно виробити систему своєрідних прийомів і способів діяння, які б відповідали її індивідуально-типологічним особливостям, в основі яких лежать властивості нервової системи й темпераменту, до того ж перші є сталими й незмінними [1; 2; 7 та ін.], а другі піддаються корекції й змінам.

Будь-які прийоми й засоби, які будуть використовуватися стосовно особи, індивідуалізуються нею, цей прийом є своєрідним пристосувальним ефектом до умов діяльності й середовища. В основі цих явищ і проявів лежить індивідуальний стиль, який характеризується як індивідуально – своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найліпшого врівноваження своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності [2].

Тобто це раціональний набір прийомів, який веде до позитивних результатів у діяльності, але на початку становлення індивідуального стилю або за умови неправильної організації навчання спостерігаються нераціональні дії, які Є.А. Климов означив як «псевдостиль» [2].

Під час взаємодії властивостей різних рівнів індивідуальності провідна регулююча роль належить властивостям особистості, що визначають направленість і зміст активності людини. Вони разом із зовнішніми вимогами виступають спонуканням до мобілізації можливостей людини, що характеризують особливості рівнів індивідуальності, які знаходяться нижче. Ці можливості визначаються, з одного боку, досвідом людини, а з іншого – природними передумовами, задатками, що проявляються в темпераменті, психічних процесах, психомоториці [6].

Досвід людини виступає як умова, що забезпечує зв'язок між властивостями особистості, з одного боку, і психічними процесами, психомоторикою й темпераментом – з іншого. Це означає, що для успішної діяльності повинні бути сформовані певні знання, вміння, навички й звички, у яких

реалізуються сприйняття, пам'ять, мислення, рухи, властивості темпераменту [3].

Розглядаючи органічний дефект в аномальній дитини, як мінус, негативну основу Л.С. Виготський у своїх роботах звертає увагу на те, що органічний недолік створює стимул для компенсаторних процесів, є плюсом, позитивною передумовою розвитку.

Розробляючи ідеї, сформульовані Т. Ліппсом (1907) про закон психічної заперуди та А. Адлером (1928) про діалектичне перетворення органічної неповноцінності в психічне прагнення декомпенсації, він визначає лейтлінію розвитку дитини з таким дефектом як «дефект – компенсація».

Позитивна своєрідність особи з вадами розвитку створюється передусім не тим, що в неї випадають ті чи інші функції, які спостерігаються в нормі, а тим, що випадіння функцій спонукає виникнення нових утворень, які в своїй єдності є реакцією особистості на дефект, компенсацією в процесі розвитку. І тому дитина з дефектом не є обов'язково дефективною. Від результату соціальної компенсації, тобто кінцевого формування її особистості в цілому, залежить ступінь її дефективності та нормальності [3, с. 4].

В.Г. Зархін, вивчивши вплив психофізіологічних особливостей учнів на виконання ними різного роду навчальних завдань, показав, що в достатньо однорідних за рівнем підготовки й мотивації групах час вивчення програмного матеріалу, виконання окремих завдань і операцій в значному ступені також визначається лабільністю нервової системи [1].

Більш висока швидкість лабільних визначається в різних навчальних ситуаціях, при різних методиках навчання, різному змісті матеріалу й т. ін. причину більш високої успішності лабільних В.Г. Зархін бачить не в кращому засвоєнні навчального матеріалу, а в особливості контролю за знаннями учнів. Наприклад, коли контроль ведеться за умов довольного обмеженні часу виконання, інертні учні в такій ситуації часто відчували дефіцит часу й показували нижчі результати порівняно з лабільними [1].

За відсутності ліміту часу, тобто коли лабільні й інертні знаходились в однаково сприятливих умовах, психофізіологічні особливості учнів значно не впливали на підсумкову успішність. Значить довольне обмеження часу виконання контрольних завдань створює нерівні умови для різної за вираженням лабільності нервової системи груп учнів. В останній ситуації результати контролю знань відображають не тільки рівень досягнень учнів, але й деякі їхні індивідуальні швидкісні особливості. Обмеження часу виконання контрольних робіт може призвести до неправильної оцінки знань учнів [1].

Дослідження дають змогу стверджувати, що слабкі й інертні зі властивостями нервової системи школярі гірше навчаються, частіше належать до категорії тих, хто слабо встигає або не

встигає взагалі. Під час співставлення показників успішності учнів (річні оцінки) з їхніми характеристиками щодо сили й лабільності нервової системи виявилось, що серед сильних і лабільних учнів також більше тих, хто добре навчається, а серед слабких й інертних школярів частіше зустрічаються невстигаючі.

Навчальна діяльність є складною системою цілеспрямованих дій, які можуть виконуватись різними способами. Крім того, вона протікає у взаємодії учня і вчителя, і різні прийоми й методи навчання, специфічна її організація створюють певні умови [1].

Основні властивості нервової системи виявляють себе у своєрідності тих об'єктивних умов, у яких вони проявляються, у вибірковості тих типових ситуацій, в яких вони виражаються найбільш яскраво. Крім цього основні, властивості багатозначні, вони утворюють симптомокомплекс психічних особливостей, а їхні прояви в різних за змістом ситуаціях неоднакові. Більш того, залежно від конкретної ситуації кожен із цих проявів допускає певні оцінки: сприятливі, нейтральні або перешкоджальні адаптації індивіду в цих специфічних умовах.

Зміст і загальні вимоги навчальної діяльності об'єктивні й загальнообов'язкові, їх неможна змінювати відповідно до індивідуальних особливостей учня. Тому пристосування до неї школярів із різними типологічними властивостями можливе за рахунок варіювання деяких приватних умов її виконання й пом'якшення окремих її вимог, а також за допомогою формування індивідуального стилю в учнів. Про те, що це можливо, свідчить той факт, що серед відмінників нерідко зустрічаються школярі зі слабкою й інертною нервовою системою.

Шкільне навчання загалом є діяльністю, із якою учні з різними індивідуально – типологічними особливостями можуть успішно впоратись. Але тут важлива одна умова: властивості нервової системи не будуть детермінувати високі й низькі досягнення учнів тільки в тому разі, коли всім учням створюються рівно сприятливі умови. Проте рівно сприятливі не означають «однакові».

Навпаки, зовнішні фактори, що належать до організації навчання, повинні відповідати стійким типологічним особливостям учнів, бути різними для сильних і слабких, рухливих й інертних тощо. Тільки за дотримання цих умов можна очікувати, що високого рівня досягнень у навчальній діяльності (за наявності інших рівних умов: наявності знань, позитивної навчальної мотивації тощо) досягнуть учні з протилежними, взагалі відмінними властивостями нервової системи [1].

На жаль, на практиці таке зустрічається досить рідко. Як відмічають деякі дослідники і як показали наші спостереження, у навчальній діяльності

частіше виникають такі ситуації, які більш сприятливі для динамічних особливостей (сильних і лабільних).

Диференціація за результатами відбувається лише за таких умов, коли стимулюються прояви одного полюсу властивостей нервової системи й ігноруються прояви іншого. Наприклад, лабільні учні виглядають більш здібними, ніж інертні, тому що умови навчання й виховання (та й сучасний спосіб життя) такі, що вони більшою мірою відповідають природним особливостям лабільних, а в інертних повинно відбуватися вироблення особливих форм організації діяльності, яка дозволить їм підвищити свої швидкісні можливості. Відповідно до цього, успіх їхньої діяльності залежить від того, наскільки їм вдалось виробити компенсаторні прийоми пристосування до вимог діяльності, наскільки в нього сформувались прийоми й способи дій, що відповідають вимогам навчального процесу, з одного боку, й індивідуальними проявами основних властивостей нервової системи – з другого [1].

Особливо слід відмітити компенсаторне значення індивідуального стилю, яке важливе для врівноваження типологічних проявів особистості і її діяльності. Але особливо гостро ця проблема постає в дефектології й спеціальній педагогіці, оскільки її дослідження й розроблення, за умов правильного педагогічного впливу, дають змогу дітям з особливими потребами прилаштуватися не тільки до своїх типологічних особливостей, а й частково нівелювати прояви дефекту [7].

Одним із найважливіших шляхів пристосування людини з її індивідуально-типологічними особливостями до діяльності є становлення в неї індивідуального стилю діяльності [2].

Таке пристосування та урівноваження вимог діяльності, як і середовища загалом, та особливостей людини здійснюється на основі використання нею індивідуально-своєрідних прийомів, засобів діяння та індивідуальних особливостей

особистості, за допомогою яких реалізуються сприятливі для ефективного виконання діяльності можливості, а недостатні компенсуються чи нівелюються.

Адаптація особистості до об'єктивних умов і вимог діяльності забезпечується вдосконаленням або зміною в певних межах окремих властивостей; формуванням стереотипів дій при незмінних особистісних якостях; позитивною мотивацією до праці; виробленням індивідуального стилю діяльності.

Література:

1. Акимова М.К., Гуревич К.М., Зархин В.Г. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении. Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 71-78
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 278 с.
3. Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе. Советская педагогика. 1967. № 4. С. 110–118.
4. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка, 2000. 286 с.
5. Хохліна О.П. Проблема стильових особливостей життєдіяльності людини у контексті її онтогенетичного розвитку. Естетика й етика педагогічної дії: зб.наук.пр. вип. 4. Київ, Полтава, 2012. С. 62–74.
6. Хохліна О.П. Становлення індивідуального стилю цілеспрямованої активності як умова успішного функціонування суб'єкта в екстремальних ситуаціях. Проблеми екстремальної та кризової психології: зб.наук.пр. Вип. 14. Ч. II. Харків, 2013. С. 392–399.
7. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля трудовой деятельности. Вопросы психологии. 1984. № 6. С. 26–32.

Ляшко В. В. Стилевые особенности деятельности школьников в условиях специального учебного заведения

В статье освещаются результаты исследования проблемы становления стилевых особенностей деятельности умственно отсталых учащихся как механизма успешного приспособления к условиям обучения, деятельности и среды, в основе которого лежит типологически обусловленный индивидуальный стиль. Раскрыто содержание понятия «индивидуальный стиль деятельности». Рассмотрены особенности протекания и построения обучения и деятельности учащихся, происходящие под влиянием, присущих только им, природного типа нервной системы, индивидуальных и стилевых особенностей. Отмечено влияние индивидуальных природных особенностей учащихся не только на процесс обучения, но и успешность, эффективность и динамику деятельности, адапционные и компенсаторные возможности.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, условия деятельности, индивидуально-типологические свойства, компенсация.

Liashko V. V. Style features of schoolchildren's activity in the conditions of a special educational institution

The article highlights the results of the study of the problem of the formation of stylistic peculiarities of the activity of mentally retarded students as a mechanism for successful adaptation to the conditions of learning, activity and environment, which is based on a typologically determined individual style. The content of the concept of an individual style of activity is revealed. The peculiarities of the course and formation of students' learning and activity, which are influenced by the natural type of the nervous system, individual and stylistic peculiarities, are considered. The influence of individual natural features of students is noted not only on the learning process, but also on the success, efficiency and dynamics of the activity, adaptive and compensatory opportunities.

Key words: *individual style, conditions of activity, individual-typological properties, compensation.*

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.923.2

I. М. Ушаковакандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України**О. М. Мінєнкова**магістрант кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ПРАЦІВНИКАМИ ДСНС В НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Стаття присвячена розгляду підходів до проблеми прийняття рішень працівниками Державної служби з надзвичайних ситуацій. Розглянуто основні концепції прийняття рішень, визначено цей процес як етап переробки інформації й вибір дій із метою зняття невизначеності. Проаналізовано специфіку прийняття рішень працівниками Державної служби з надзвичайних ситуацій, які приймають їх на різних етапах перебігу надзвичайної ситуації. Визначено основні психологічні (в основному, інтелектуальні) якості, які сприяють швидкому й ефективному прийняттю рішень.

Ключові слова: прийняття рішення, невизначеність, етапи надзвичайної ситуації, контурні рішення, програмовані рішення, творчі рішення, творче мислення, інтуїція, тактичне мислення, ситуаційна обізнаність.

Постановка проблеми. Сучасна мінлива та нестабільна суспільна ситуація все частіше призводить до виникнення неочікуваних, екстремальних ситуацій. Можна стверджувати, що однією з характерних особливостей нашого часу є зростання кількості надзвичайних ситуацій і, на жаль, тяжкості втрат від них. Як свідчать статистичні дані, у різних надзвичайних ситуаціях за рік у світі гине більше п'яти мільйонів осіб, а кількість постраждалих є набагато більшою. У зв'язку з цим актуальним є дослідження діяльності фахівців Державної служби з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС), які беруть участь в попередженні та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій. Визначальним і поворотним пунктом у цих видах діяльності, від якого залежить як здоров'я й життя постраждалих, так і забезпечення власної безпеки фахівців, є процес прийняття рішення.

Слід зазначити, що аналіз негативних наслідків надзвичайних ситуацій, як правило, зосереджений на з'ясуванні природних, економічних, історичних та соціальних причин їхнього виникнення. Меншою мірою аналізується вплив людського фактора на їхнє виникнення, перебіг та ліквідацію. Тому вивчення наслідків прийняття рішень у діяльності фахівців рятувальних підрозділів починає привертати до себе все більшу увагу практичних психологів екстремального профілю.

Результати досліджень нещасних випадків пожежників у США показали, що однією з головних причин їхнього травматизму й смертності є помилки в прийнятті рішень. Так, наприклад, у ретроспективному дослідженні, проведеному з використанням цих відділів пожежних підрозділів США, були вивчені 3450 випадків травм пожежників та виявлено детермінанти, які сприяли їхній появі. Автори дослідження показали, що людський фактор (де поряд з іншими знаходиться процес прийняття рішень і людські помилки) «відповідальний» за більш ніж 30% всіх травм пожежників на чергуванні [1].

Таким чином, дослідження такого важливого аспекту професійної діяльності рятувальників, як прийняття рішень представляє не тільки теоретичний інтерес, але має й практичне значення, що дозволяє звести до мінімуму незворотні наслідки людської помилки. Крім того, важливим практичним аспектом, на нашу думку, є підготовка працівників ДСНС до прийняття рішень, що зможе знизити вірогідність помилкових дій в екстремальних ситуаціях.

Процес прийняття рішення в надзвичайних ситуаціях ускладнюється дією системи специфічних стрес-факторів, а саме: гострого дефіциту часу, обмеження в точності й достовірності інформації, наявності непередбачених раптових перешкод, безперервної зміни обстановки, де

одна дія не призводить до остаточного зняття напруженої ситуації, а тільки змінює її на нову. Крім того, професійна діяльність рятувальників пов'язана з високою відповідальністю кожного фахівця за відносної автономності дій і рішень у рятуванні життя людей і матеріальних цінностей. Як зазначають вітчизняні представники екстремальної та кризової психології (О. Євсюков, А. Куфлієвський, С. Миронець, Л. Перелигіна, В. Садковий, О. Тимченко, В. Христенко та інші), робота рятувальників – це постійні екстремальні умови, які характеризуються травматичним впливом ситуацій, подій та обставин на психіку співробітника. Їхня праця належить до тих видів діяльності, відмінною рисою яких є постійне зіткнення з небезпекою, тому важливо передбачити надзвичайні обставини, щоб вміти до них підготуватися, а також необхідно вміти оцінити ситуацію й прийняти правильне рішення [2].

Такі специфічні умови діяльності призводять до того, що класична раціональна модель прийняття рішень, що складається з певних дій, низки етапів є неефективною. Динамічна проблемна ситуація часто ставить особистість, що приймає рішення перед необхідністю діяти швидко й найбільш оптимальним чином. Збентеження, несвоєчасність або, навпаки, імпульсивність, помилка в прийнятті рішення стають неприпустимими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання поняття «прийняття рішень» є характерним для представників різних філософських, соціологічних, педагогічних, економічних, математичних та інших концепцій і напрямів, що виявляє міждисциплінарність цього феномену. Важливість вивчення цього явища підкреслює також виникнення окремої наукової та практичної дисципліни «Теорія та методи прийняття рішень». Але рішення приймає людина, тому важливим аспектом будь-якого підходу до проблеми прийняття рішень є психологічний.

Прийняття рішень у психологічній науці розглядається як етап перероблення інформації в системі цілеспрямованої діяльності людини й найбільш узагальнено визначається як формування та вибір дій і операцій (Р. Аскоф, О. Асмолов, І. Бех, Г. Гольдштейн, У. Джемс, А. Карпов, С. Максименко та ін.). Найчастіше проблема прийняття рішення розглядається як подолання невизначеності (Д. Канеман, Д. Козелецький, Т. Корнілова, С. Мадді, Л. Помиткіна, Г. Солнцева, М. Чумакова та ін.), зокрема й у ситуації ризику (І. Арендчук, С. Бикова, О. Вдовіченко, Н. Коган, Т. Корнілова, О. Парамонов, О. Санніков, Г. Смолян, О. Чебикін, С. Яковенко та ін.). Воно описується також як творчий процес (О. Кульчицька, В. Моляко, О. Тихомиров), як вибір особистості (Г. Балл, Ф. Василюк, Ж. Вірна, Д. Леонт'єв, С. Максименко, Н. Пилипко, В. Роменець, Т. Титаренко та ін.).

Проблема прийняття рішень розглядається на рівні інтегрального психічного процесу, як вид діяльності, пов'язаний зі зняттям невизначеності ситуації (А. Адлер, К. Абульханова-Славська, О. Бондаренко, І. Зазюн, К. Келлі, К. Левін, Р. Мей, В. Панок, Н. Пов'якель, О. Чебикін, Н. Чепелєва та ін.).

Водночас, незважаючи на актуальність цієї проблеми у вітчизняній і зарубіжній психології, результати дослідження феномену прийняття рішень через свою складність і багатоаспектність здаються нам недостатньо вивченими, особливо в екстремальній та кризовій психології, а також в сенсі професійної діяльності в особливих умовах.

Мета статті – теоретично проаналізувати проблему прийняття рішень працівниками ДСНС на різних етапах перебігу надзвичайних ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Проблема прийняття рішень уперше постала в роботах Сократа як проблема волевиявлення особистості, трансформувавшись в ідеї волюнтаризму (І. Фіхте, А. Шопенгауер) та фаталізму (Б. Спіноза, Р. Декарт). Значний внесок у розвиток ідеї прийняття рішень унесли літературні праці Ф. Вольтера та філософські роботи А. Шопенгауера.

Прийняття рішень як вибір розуміється в психологічній теорії поля К. Левіна. А А. Адлер убачає в цьому процесі проєкцію життєвих стилів особистості.

Багато для розробки теорії прийняття рішень зробив Дж. Келлі, який, зокрема, першим описав цикл прийняття рішень «О-В-В» (орієнтування-вибір-виконання) [3].

Проблема прийняття життєвих рішень розглядається в контексті життєвого шляху особистості, будучи предметом дослідження таких вчених, як К. Абульханова-Славська, Г. Балл, В. Панок, Т. Титаренко та інші. Важливим є також його розгляд у контексті категорії вчинку (О. Асмолов, В. Зінченко, В. Роменець та інші) [4].

Вивчення психологічних детермінантів прийняття рішення у вітчизняній психології почалось із роботи М. Грота, який уперше звернув увагу на те, що вибір обумовлений особистісними, характерологічними особливостями [5].

Ці ідеї були розвинені О. Тихомировим, Г. Костюком, В. Моляко, Г. Баллом, Л. Сохань, В. Панок, Г. Рудь, В. Чернобровкіним, Т. Титаренко, Л. Помиткіною та іншими [4].

Досліджуючи методологічні проблеми психології прийняття рішень, Т. Корнілова на основі проведених досліджень інтелектуальних стратегій людини під час прийняття рішень та їхньої особистісно-мотиваційної регуляції розробила новий науковий напрямок – множинної й порівневої психологічної регуляції вибору людини в умовах невизначеності. Вона обґрунтувала концепцію функціонально-порівневої регуляції прийняття інтелектуальних рішень, дослідивши принципи невизначеності, багаторівневості та

відкритості в контексті регулятивних систем прийняття рішення, встановила зв'язки особистісних характеристик (саморегуляції, мотивації, когнітивних стилів, імпліцитних теорій інтелекту особистості) з особливостями інтелектуальних рішень у професійній діяльності та з академічними досягненнями студентів [6].

Важливим етапом розвитку уявлень про процес прийняття рішень стали роботи в руслі психології управління. Виникла величезна кількість локальних теорій управлінських рішень, а саме: теорія «обмеженої раціональності» Г. Саймона, «організаційно-стильова» теорія рішень В. Врума й У. Йетона; «соціотехнічна концепція управлінських рішень» Д. Мейстера; «двовимірна модель керівництва й адміністративних рішень» Р. Блейка й Д. Моутон; «процесуальна концепція управлінських рішень» Л. Планкетта і Г. Хейла; «евристична модель спільних адміністративних рішень» У. Кора; концепція «бізнес-рішень» О. Свенсона; теорія «соціального вибору» К. Ерроу; «конфліктно-компромісна» теорія Б. Левінджера й Д. Шнайдер; група концепцій, розроблюваних в руслі «школи прийняття рішення» (Р. Мак-Кріммон, Р. Тейлор, М. Річардс, П. Грінлоу, Ф. Шульц, Л. Каммінгс, Н. Куїн), «дескриптивна концепція» економічних рішень Д. Канемана та ін. [7].

Д. Канеман спільно з А. Тверські провів одне з найбільш повних й актуальних на сьогодні досліджень у цій сфері. 2011 року і він написав книгу «Думай повільно... Вирішуй швидко» і був удостоєний Нобелівської премії за застосування психологічної методики в економічній науці, особливо під час дослідження формування суджень і прийняття рішень в умовах невизначеності. Але ця найбільш відома й визнана теорія все ж вимагає уточнення стосовно її практичного застосування, особливо в екстремальних видах діяльності.

Прийняття рішень у процесі управлінської діяльності стало предметом вивчення в працях В. Розанової, яка вважала, що це рішення приймається поетапно. Досліджуючи управлінські рішення, учені (В. Голіков, А. Карпов, А.І.Кочеткова, В. Розанова, Г. Саймон, О. Тихомиров, М. Тутушкіна та ін.) називають уміння керівників приймати управлінські рішення одним із психологічних компонентів процесу управління, а також складовою психологічної готовності до управління. У цих роботах також виявлені об'єктивні та суб'єктивні чинники, які впливають на процес прийняття управлінських рішень керівниками різних рівнів та установ [4; 8].

Особливо гостро проблема прийняття рішень постає в інженерній психології та психології діяльності в особливих умовах (І. Джаніс, О. Ларічев, Л. Манн, С. Ребрик, Ю. Стрелков та ін). Зокрема, І. Джаніс і Л. Манн прийняття рішення розглядають як емоційно напружений когнітивний процес. Ці вчені прагнуть розкрити найбільш глибокі пси-

хологічні механізми рішення, які вони пов'язують із мотиваційним конфліктом, зіткненням емоційно забарвлених тенденцій і роблять акцент на тонких відтінках емоційних процесів людини. Характерним для них є прагнення розглянути вибір і прийняття рішення, не застосовуючи типові для цієї галузі формалізації. Вони приділяють значну увагу питанню про те, чому люди неохоче приймають рішення, аналізуючи мотиваційний бік процесу прийняття життєвих рішень [9, с. 81-104].

Прийняття рішення в контексті мисленнєвої діяльності пілота було розглянуто в працях Д. Завалішиної, Б. Ломова, В. Рубахіна та ін. Ці автори дотримуються думки про те, що для розв'язання більшості завдань льотчику необхідні не завчені рухи, жорстка логіка, а здатність виконувати гнучку мисленнєву діяльність. Ця діяльність міститься в системі рухових процесів. Когнітивні здібності до оцінки є складними, оскільки вони пов'язані з обробкою більшої кількості елементів інформації, до того ж вибір часто ускладнюється емоціями, ціннісними факторами й соціальними стресами [10].

Тому важливим елементом підготовки професіоналів, які здійснюють свою професійну діяльність в особливих, екстремальних умовах, є розвиток когнітивних професійних мисленнєвих здібностей, що дозволить їм робити менше помилок під час прийняття рішень в складних ситуаціях. Адаже в надзвичайних умовах діяльності від правильності прийнятого рішення нерідко залежать людські життя.

Отже, можна розглядати прийняття рішень як результат діяльності пізнавальних процесів, що веде до вибору оптимальної дії серед кількох альтернатив.

Якщо звернутись до діяльності рятувальників ДСНС, необхідно пам'ятати, що рішення, які приймаються ними на трьох стадіях виникнення та розвитку надзвичайної ситуації, мають таку специфіку:

1) за умови загрози виникнення надзвичайної ситуації, коли вона ще не викликає прямих пересторог, рішення превентивного характеру мають сприяти попередженню виникнення такої ситуації. А сам процес їхнього прийняття буде більш зваженим, матиме чіткі етапи та спиратиметься на професійні схеми.

2) під час виникнення надзвичайної ситуації рішення мають бути спрямовані на здійснення якнайшвидших дій з її ліквідації. У цей період, коли немає можливості перевірити, уточнити й повно оцінити обстановку, що передбачає врахування всіх відомих і невідомих факторів, і коли важко передбачити наслідки й, відповідно, спланувати послідовність дій, працівники ДСНС приймають так звані «контурні рішення». Для них характерними є невизначеність (неможливість складання конкретної послідовності дій) та багатовимірність (вони зазвичай містять кілька альтернативних

варіантів). За таких умов рішення, що приймаються, не будуть оптимальними, вони можуть бути лише допустимими, задовільними.

3) у період розвитку надзвичайної ситуації, коли будуть відомі її параметри й можливі негативні наслідки, рішення будуть коригуватись і буде здійснений вибір оптимальної альтернативи.

Залежно від ступеня новизни ситуації або окремих її аспектів рішення на цьому етапі можуть бути програмованими такі дії (з єдиним можливим, алгоритмічним способом), які визначають межі діяльності виконавців. Такі рішення приймаються у стандартних ситуаціях і є, по суті, актуалізацією відомих, давно засвоєних схем способів дій. Ці рішення програмуються тоді, коли вони стають звичними, повторюваними, структурованими та такими, що базуються на чітко визначених процедурах. Технології, які використовуються під час прийняття особистістю програмованих рішень, пов'язані зі знаннями, навичками та звичками й засновані на звичних, стандартних операційних процедурах.

Новизна ситуації або поява раніше невідомих факторів за відсутності готових схем вимагає від професіонала вибору способу дії за наявності альтернатив у виборі алгоритму або побудови нового способу дії, якщо відсутні готові операційні схеми. Це потребує творчого мислення та інтуїції й призводить до унікальних рішень, що виходять за рамки існуючого досвіду.

На це звертав увагу Я. Пономарьов, який писав, що людина, яка стикається з нестандартними, більш складними ситуаціями, що характеризуються високим ступенем невизначеності, вимушена застосовувати евристичні методи та прийоми й тому застосовувати творчі механізми мислення [11, с. 64–72].

У процесі прийняття рішень дуже важливе значення має інтуїція – малоусвідомлюваний евристичний процес, нелогічне, раптове знаходження рішення за узагальненими орієнтирами ситуації; симультанне (одномоментне) об'єднання різних інформативних ознак у єдиний комплекс, який направляє на вирішення завдання. Інтуїція базується на семантичному узагальненні певного класу знань (професійна інтуїція), а також на високому рівні розвитку загального інтелекту та здатності до творчості.

Особистість часто не усвідомлює, як вона приймає рішення й виконує дії миттєво. Такі інтуїтивні дії здійснюються на основі досвіду, знань, умінь, а також добре розвинутої здатності до вірогідного прогнозування.

Здатність до передбачення є необхідним елементом мислення пожежника. Використовуючи уяву як засіб оцінки інформації, інтуїція допомагає спеціалістові уявити те, що він не може бачити. Вона пов'язана з можливим розвитком подій і має характер передбачення.

Отже, діяльність в екстремальних умовах ставить підвищені вимоги до інтелектуальних здібностей працівників ДСНС. Зокрема слід звернути увагу на розвиток так званого «тактичного» мислення (Ф. Чарльз, Є. Ільїн), яке можна визначити як складний психологічний процес аналізу обстановки, що постійно змінюється в надзвичайній ситуації і своєчасного прийняття правильних рішень, спрямованих на організацію дій з її ліквідації [12].

Тактичне мислення пожежника має ряд особливостей, які проявляються в ступені сформованості таких інтелектуальних якостей:

- широта мислення (уміння охоплювати ситуацію загалом і тримати під контролем усі суттєві деталі, їхні зв'язки та відношення, використовуючи інформацію як із власного досвіду, так і з інших джерел);

- глибина мислення (уміння виділяти головне, суттєве в ситуації, розуміти причини виникнення явищ та подій та передбачати їхній подальший розвиток);

- швидкість мислення (здатність пожежника швидко розібратись у ситуації та прийняти правильне рішення);

- гнучкість мислення (здатність коригувати визначений план дій з урахуванням змін, які виникають в обстановці, що складається, та вносити правління в прийняте рішення);

- критичність мислення (здатність об'єктивно оцінити ефективність різних варіантів власних дій, оскільки неправильне рішення в професійній діяльності працівників ДСНС часто вже неможливо виправити);

- самостійність мислення (здатність пожежного до самостійного прийняття рішень і дій відповідно до ситуації).

Багато західних дослідників, представників когнітивної психології, значну роль у прийнятті рішень відводять так званій «ситуаційній обізнаності». Її загальне визначення як сприйняття елементів навколишнього середовища в рамках об'єму часу і простору, осягнення їхнього змісту й проєкції їхнього стану в майбутнє, було визначене М. Ендслеем. С. Домінгес, М. Відуліч, Е. Вогель та Г. Макміллан розширили його, додавши до його складу чотири основні елементи. Як результат, ситуаційна обізнаність стала визначатись як безперервне вилучення інформації про навколишнє середовище, інтеграція цієї інформації з попередніми знаннями з метою формування цілісної мисленнєвої картини та використання цієї картини в напрямку сприймання та прогнозування майбутніх подій [13].

Таким чином, ситуаційна обізнаність є, на наш погляд, процесом і результатом пізнавальної активності людини, що дозволяє приймати рішення в надзвичайних або складних ситуаціях життєдіяльності.

Висновки й пропозиції. Ефективність прийняття рішень в надзвичайних ситуаціях пов'язана

як із досвідом рятувальника (наявністю знань, умінь та навичок), так і з розвитком його перцептивних, інтелектуальних та психомоторних здібностей. За таких умов особлива роль відводиться спеціальній підготовці, яка дозволяє відпрацьовувати на заняттях дії в різних надзвичайних ситуаціях і доводити їх до рівня автоматизму, і психологічній підготовці, яка сприяє формуванню в працівників ДСНС якостей, необхідних для прийняття ефективних рішень (самостійність, ініціативність, рішучість, стресостійкість тощо), а також розвитку їхнього інтелектуального потенціалу, що пов'язано з розвитком креативності, інтуїції та ситуативної обізнаності.

Література:

1. Moore-Merrell L., Zhou A., McDonald-Valentine S. and other. Contributing factors to firefighter line of duty injury in metropolitan fire departments in the United States. August 2008 URL: <http://www.iaff.org/08News/PDF/InjuryReport.pdf> (дата звернення: 23.01.2018)
2. Євсюков О., Куфлієвський А., Лебєдев Д. Екстремальна психологія: підручник. Київ: ТОВ «Август Трейд», 2007. 502 с.
3. Санніков О. Психологія прийняття життєвих рішень особистістю: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01; Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2016. 508 с. URL: www.pdpu.edu.ua/doc/vr/sannikova/dis.pdf (дата звернення: 19.02.2018).
4. Помиткіна Л. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія. Київ: Кафедра, 2013. 381 с.
5. Грот М. Вибрані психологічні твори. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. 296 с.
6. Корнилова Т. Психологія ризику і прийняття рішень: учебное пособие для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2003. 286 с. URL: <https://rucont.ru/file.ashx?guid=85a6aa40-a979-4315-b2b5-69487c3a4bbb> (дата звернення: 19.02.2018).
7. Карпов А., Карпов А., Маркова Е. Психологія прийняття рішення в управленческой деятельности. Метасистемный подход. Москва: Изд. дом РАО, 2016. 644 с.
8. Розанова В. Методическое пособие по психологии управления. Санкт-Петербург: Логос, 2000. С. 128.
9. Джанис И., Манн Л. Принятие решения. Человеческий фактор. Москва: Транспорт, 1986. 267 с.
10. Завалишина Д., Ломов Б., Рубахин В. Уровни и этапы принятия решения. Москва: Наука, 1987. 160 с.
11. Пономарев Я. К вопросу об исследовании психологического механизма «принятия решения» в условиях творческих задач. Проблемы принятия решения. Москва: Наука, 1976. С. 64–72.
12. Ильин Е. Психология риска: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 280 с.
13. Dominguez C., Vidulich, M., Vogel, E. & McMillan, G. Situation Awareness. Papers and Annotated bibliography (U). Armstrong Laboratory, Human System Center, ref. AL/CF-TR-1994-0085. URL: <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a284752.pdf> (дата звернення: 23.02.2018)

Ушакова И. М., Миненкова О. М. Теоретический анализ проблемы принятия решений сотрудниками ГСЧС в чрезвычайных ситуациях

Статья посвящена рассмотрению подходов к проблеме принятия решений сотрудниками Государственной службы по чрезвычайным ситуациям. Рассмотрены основные концепции принятия решений, этот процесс определен как этап переработки информации и выбор действий с целью снятия неопределенности. Проанализирована специфика принятия решений сотрудниками Государственной службы по чрезвычайным ситуациям, которые принимают их на разных этапах чрезвычайной ситуации. Определены основные психологические (в основном, интеллектуальные) качества, которые способствуют быстрому и эффективному принятию решений.

Ключевые слова: *принятие решения, неопределенность, этапы чрезвычайной ситуации, контурные решения, программируемые решения, творческие решения, творческое мышление, интуиция, тактическое мышление, ситуационная осведомленность.*

Ushakova I. M., Minienkova O. M. Theoretical analysis of the problem of decision-making by the NSES staff in emergency situations

The article is devoted to the consideration of approaches to the problem of decision-making by the NSES staff in emergency situations. The basic concepts of decision making are considered, this process is defined as a stage of information processing and choice of actions with a view to removing uncertainty. The specificity of decision-making by the NSES staff, who take them at different stages of the emergency situation, is analyzed. The main psychological (basically, intellectual) qualities, which promote prompt and effective decision-making, are determined.

Key words: *decision making, uncertainty, emergency situation stages, contour decisions, programmable solutions, creative solutions, creative thinking, intuition, tactical thinking, situational awareness.*

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 331.446.4

Л. В. Єременко

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук
Таврійський державний агротехнологічний університет

ФАКТОРИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ПРАЦЕЮ І МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено аналіз психологічного підходу до дослідження факторів задоволеності працею. Розкрито основні концепції та моделі факторів мотивації професійної діяльності та вплив особистісних особливостей індивіда на задоволеність працею.

Ключові слова: задоволеність працею, професійна діяльність, мотиваційні чинники праці, гігієнічні фактори праці, ефективність діяльності.

Постановка проблеми. Аналіз факторів задоволеності працею отримує все більшу популярність у сучасних економічних умовах. Зростання інтересу до суб'єктивних факторів оцінки праці пов'язане з обмеженими ресурсами у сфері зовнішньої стимуляції праці, з одного боку, і загальною гуманізацією підходів до управління персоналом, з іншого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «значущість праці» і «задоволеність працею» зустрічаються в літературі вже майже 50 років [13; 16; 19]. М. Аргайл виділив фактори задоволеності працею [1]. Ця класифікація має багато спільного з тією, що представлена в роботі П. Сміта, Л. Кендалла і К. Хуліна, у якій відображені параметри праці, що найбільш точно характеризують її з точки зору тих афективних реакцій, які вона викликає в працівників організації [19]. Існує низка досліджень, у яких розглядаються суб'єктивні фактори задоволеності працею [5].

У межах сучасної психологічної науки загальноприйнятою й загальновизнаною в цій галузі вважається двофакторна «мотиваційно-гігієнічна теорія задоволеністю працею Ф. Херцберга [10].

Організаційні психологи Дж. Хекман і Дж. Олдхем виділили базові фактори, необхідні, на їхній погляд, для того, щоб робота сприймалася співробітниками організації як змістовна, цікава й приносила задоволення [14].

Для емпіричних досліджень цікавою теорією загальних очікувань, розроблена наприкінці 1960-х рр. великою групою організаційних психологів, зокрема, Ст. Врумом, Дж. Кемпбеллом, Л. Портером, В. Лоулером та їхніми послідовниками [20].

Низка досліджень спрямована на вивчення впливу негативних і позитивних емоцій на задово-

леність працею: Д. Мунц [18], Е. Бреф і Л. Робертсон [11], В. Левін і Дж. Стокс [15], Д. Уотсон і Е. Слек [21]. Експериментальні дослідження, що дозволяють судити про ставлення до грошей, а також фактори, що впливають на нього, були стимульовані створенням К. Ямаучі і Д. Темплером психометричної шкали ставлення до грошей [22].

Мета статті – проаналізувати фактори задоволеності працею й мотивації професійної діяльності, що визнані з точки зору сучасної психологічної науки, а також розглянути її основні досягнення в цій галузі.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні зібрано великий обсяг даних про різні чинники задоволеності працею, проте дослідження більшою мірою акцентують увагу на зовнішніх факторах і на соціально-психологічних характеристиках виробничого середовища. М. Аргайл виділяє такі фактори задоволеності працею [1].

1) Заробітна плата. За даними досліджень, задоволені своїм високим заробітком більшою мірою ті люди, у яких й інші сторони життя виявляються задовільними. Чоловіки частіше виявляються менш задоволеними, ніж жінки. Люди освічені, кваліфіковані, зрілого віку висловлюють меншу задоволеність своїм заробітком. Часто свій поточний заробіток порівнюється з колишніми доходами.

2) Відносини з працівниками. За значущістю цей фактор стоїть поряд із заробітною платою. Основні очікування від співробітників - матеріальна та соціальна підтримка. Проте найважливіше - допомога в досягненні спільних цілей. Основні види дружніх зв'язків на роботі: дружба, яка виходить за межі роботи; дружба тільки по роботі; приятельські стосунки без прагнення перейти на інший рівень.

3) Відносини з керівництвом. Основні очікування від керівників: справедливість при заохоченні й покаранні, протекція по службі, поліпшення умов праці. Роль керівників у подоланні труднощів на роботі оцінюється навіть вище, ніж роль товаришів по службі й подружжя. Можливості просування по службі.

4) Досягнення й визнання – це два джерела, які найчастіше характеризують задоволення працею. Найважливішими показниками підвищення по службі є зарплата й службовий статус. Але таке «визнання» часто призводить до збільшення часу робочого дня й відповідальності. Проте багато працівників все одно прагнуть до службового підвищення.

5) Інші фактори задоволеності – задоволеність умовами, фірмою, організація часу, наявність вільного статусу й особистої ідентичності, перспективні життєві цілі, почуття спільності діяльності, що поділяється з іншими людьми, вимушена активність [1].

Ця класифікація має багато спільного з тією, що представлена в роботі П. Сміта, Л. Кендалла і К. Хуліна, в якій відображені п'ять параметрів праці, що точніше характеризують її з точки зору тих афективних реакцій, які вона викликає в працівників організації: власне робота, оплата, можливості просування, керівництво, товариші по службі [19].

Існує низка досліджень, у яких розглядаються суб'єктивні фактори задоволеності працею. Так, О. Зеличенко й А. Шмельов пропонують таку систему зовнішніх і внутрішніх мотиваційних чинників праці, які можуть бути використані для виявлення готовності людини ефективно працювати [5].

Зовнішні мотиваційні чинники поділяються на такі: а) фактори тиску – рекомендації, поради, вказівки з боку інших людей, вимоги об'єктивного характеру, індивідуальні об'єктивні обставини; б) фактори притягання-відштовхування – приклади з боку безпосереднього оточення людини, з боку інших людей, повсякденні еталони «соціального успіху»; в) фактори інерції – стереотипи наочних соціальних ролей (сімейні, членство в неформальних групах), звичні заняття (наприклад, що виникли під впливом захоплення).

Внутрішні мотиваційні фактори складаються з таких компонентів: а) власні мотиваційні фактори професії – предмет, процес, результати праці; б) умови праці – фізичні, територіально-географічні, організаційні, соціальні умови, соціальний мікроклімат; в) можливості для реалізації позапрофесійних цілей – можливості для громадської роботи, досягнення бажаного суспільного статусу, створення матеріального добробуту; для відпочинку та розваг; для збереження й зміцнення здоров'я, психічного самозбереження й розвитку; можливості, що надаються роботою й професією для спілкування [5].

У межах сучасної психологічної науки загально-визнаною вважається двофакторна «мотиваційно-гігієнічна» теорія задоволеності працею Ф. Херцберга [10]. До мотиваторів (факторів, що викликають задоволення) належать власне змістовні характеристики трудової діяльності, успіхи й досягнення особистості або групи в праці, перспективи кваліфікаційно-професійного й кар'єрного зростання, визнання з боку соціального оточення, зокрема, показники престижного та іміджевого характеру, а також відповідальність. До гігієнічних чинників (факторів, що викликають незадоволення) належать ергономічні умови праці, рівень матеріальної винагороди, стиль керівництва, характер міжособистісних відносин у трудовому колективі й політика організації. Слід зазначити, що задоволеність працею, як правило, підвищується при оптимізації «мотиваційних» чинників. У разі ж «гігієнічних» показників найчастіше знижується незадоволеність, але далеко не завжди змінюється показник задоволеності працею. За таких умов є зрозумілим, що жорсткий поділ факторів, що впливають на ступінь задоволеності працею, на «мотиваційні» та «гігієнічні» досить умовний, оскільки в низці випадків саме «гігієнічні» виступають мотиваційно-визначальними факторами активності як окремої особистості, так і групи загалом. Крім цього, необхідно спеціально обумовити той факт, що в групах різного рівня соціально-психологічного розвитку питома вага різних факторів задоволеності працею також розрізняється. Так, наприклад, у групах високого рівня розвитку такий показник, як «система взаємовідносин», що входить до переліку «гігієнічних» чинників, як правило, має вирішальне значення для позитивного суб'єктивного бачення й оцінки своєї трудової діяльності, водночас як для груп низького рівня розвитку вирішальними частіше стають такі показники, як заробітна плата й ергономічні умови праці. Задоволеність працею, як показують численні дослідження, виступає важливою складовою соціально-психологічного клімату в колективі. Що стосується ефективності діяльності, то для адекватної оцінки цього першорядного параметра соціальної активності особистості й групи врахування такого суб'єктивного чинника, як задоволеність працею, є необхідною умовою [10].

Під час операціоналізації теорії Ф. Херцберга організаційні психологи Дж. Хекман і Дж. Олдхем виділили п'ять базових факторів, необхідних, з їхньої точки зору, для того, щоб робота сприймалася співробітниками організації як змістовна, цікава й приносила задоволення: 1) різноманітність умінь: змістовніші ті роботи, для яких потрібно багато, а не одне або кілька різних умінь; 2) ідентичність роботи: завдання, які складають єдине ціле, змістовніші, ніж завдання, що є лише деякою частиною всієї роботи; 3) важливість завдання: роботи, які важливі для інших людей, більш змістовні, ніж незначні роботи; 4) автономія: види професійної діяльності, у яких людина може проявляти

незалежність, користуватися свободою й приймати рішення, що стосуються їхнього виконання, змістовніші, ніж види діяльності, що не дають таких можливостей; 5) зворотній зв'язок: роботи, до яких належить зворотній зв'язок, що показує те, як працівник виконує свою роботу, більш змістовні, ніж роботи без зворотного зв'язку [14].

Для побудови емпіричних досліджень цікавою є теорія загальних очікувань, розроблена наприкінці 1960-х рр. на базі досліджень великої групи організаційних психологів, зокрема, Ст. Врума, Дж. Кемпбелла, Л. Портера, В. Лоулера та їхніх послідовників. Вона виходить з того, що існують чотири групи взаємозалежних змінних, сукупність яких опосередковує очікування індивіда, рівень його трудової активності і як підсумок - результати трудової діяльності та ступінь задоволеності нею. До них належать такі: очікування певного рівня виконання роботи залежно від зусиль, очікування результату залежно від рівня виконання роботи, інструментальність і цінність [20].

Очікування певного рівня виконання роботи залежно від зусиль «відображає віру в те, що зусилля приведуть до досягнення бажаного рівня виконання роботи» [17, с. 396]. Ця ймовірність залежить від оцінки людиною власних умінь та знань, що стосуються роботи, від очікувань інших людей, а також від підтримки з боку колег і сприятливого впливу умов праці та інших змінних середовища. Очікування результату залежно від рівня виконання роботи - ймовірнісне поняття схоже з попереднім, адже «відображає віру в те, що внаслідок виконання роботи відбудуться певні прямі результати (або результати першого рівня): від підвищення зарплати, просування по службі й почуття досягнення до визнання, збільшення обсягу робіт та збільшення тривалості робочого дня» [17, с. 397].

Хоча теорія загальних очікувань будується на зовсім інших методологічних посиланнях, ніж диспозиційні теорії, легко помітити певні паралелі, зокрема, дворівневу структуру очікуваних результатів діяльності, які, вочевидь, пов'язані з ієрархією людських потреб. Загалом цей підхід є досить складним й еkleктичним, що істотно ускладнює його практичне використання. Більше того, як зазначає Л. Джуелл, хоча багато гіпотез, в основі яких лежить теорія загальних очікувань, підтверджуються в різних дослідженнях, доказ правильності цієї моделі в цілому не доведено [4].

На сьогодні в межах організаційної психології накопичено величезний масив даних, пов'язаних із проблемою задоволеності працею. Їхній аналіз дозволив виявити низку цікавих закономірностей. Зокрема встановлено, що протягом усього періоду трудової діяльності людини її задоволеність працею змінюється як у більшу, так і в меншу сторону. У віковій групі від 20 до 30 років задоволеність знижується так, як дає знати про себе розбіжність між ідеалами й реаліями роботи на

певній посаді. У міру того як людина пристосовується до цих реалій і досягає певних професійних цілей, її задоволеність поступово збільшується й пік припадає на вік близько 40 років. За цим періодом слідує «криза середини кар'єри», яка зазвичай спостерігається у віці від 45 до 50 років. Після розв'язання цієї кризи рівень задоволеності знову підвищується, але знову починає падати, коли людина готується до виходу на пенсію. Інший блок досліджень був спрямований на виявлення взаємозв'язку між задоволеністю працею і якістю її виконання. Усупереч очікуванням результати низки досліджень не підтвердили припущення про те, що задоволеність призводить до кращого виконання роботи. Такі результати, можливо, пояснюються тим, що задоволеність роботою є суб'єктивною характеристикою, що залежить від особистісних особливостей індивіда [4].

У межах нашого дослідження ми розглядаємо задоволеність працею як емоційно забарвлене оціночне уявлення суб'єкта трудової діяльності, що є результатом оцінки своєї праці, свого положення в організації та в системі суспільного поділу праці [6; 8]. Задоволеність працею може бути емоційно пов'язана з особистісними якостями, оскільки задоволеність працею ототожнювалася з приємним емоційним станом [16]. Дослідження впливу особистісних якостей на задоволеність працею здебільшого зосереджені на негативній афективності й, меншою мірою, на позитивній [11; 18]. Негативна афективність інколи прирівнюється до невротизації й інтерпретується як загальний аспект, знижує поріг переживання негативних емоцій. Крім того, позитивна афективність була визначена як один з аспектів, що підвищують ймовірність отримання позитивних емоцій [12].

Особливе місце в пошуку факторів мотивації професійної діяльності й задоволеності працею займає дослідження матеріальної винагороди працівників. Представлені експериментально дослідження, що дозволяють судити про змістовні та структурні характеристики ставлення до грошей, а також фактори, що впливають на нього, були стимульовані створенням К. Ямаучі і Д. Темплером у 1982 р. психометричної шкали ставлення до грошей. Підтвердилося припущення про багатозначність поняття грошей, і було виокремлено фактори, що впливають на ставлення до грошей і «грошову» поведінку: стать, вік, соціальне оточення, економічне становище, особистісні якості [22].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Незважаючи на велику кількість досліджень факторів задоволеності працею, найчастіше застосовують лінійні моделі аналізу, у межах яких здійснюється пошук впливу будь-якого фактора на ставлення людини до праці з подальшою категоризацією виявлених факторів. Концепція сенсу праці повинна розглядатися як система взаємодіючих характеристик, а не як перелік неза-

лежних величин. Тому має перспективу не ієрархія мотиваційних факторів, а процедура порівняння одного аспекту зі змінними значеннями іншого аспекту, що створює можливість розглядати фактори задоволеності працею як певну систему.

Перспективою подальших розвідок цього напрямку є аналіз прояву різних особистісних якостей, що є найвпливовішими на задоволеність працею в різних типах професійної діяльності.

Література:

1. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 340 с.
2. Гончаренко С., Мальований Ю. Соціально-психологічні проблеми управління. Психологія. 2003. № 4. С. 52-56.
3. Данчева О., Швагіб Ю. Практична психологія в економіці та бізнесі. Київ: Лібра, 1999. 270 с.
4. Джуэлл Л. Индустриально-организационная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 568 с.
5. Зеличенко А., Шмелев А. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора. Вестник МГУ. Серия 14 «Психология». 2007. № 4. С. 33-43.
6. Ильясов Ф. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением) Ашхабад: Наука, 2008. 168 с.
7. Кондратьев М., Ильин В. Азбука социального психолога-практика. Москва: ПЕР СЭ, 2007. 374 с.
8. Наумова Н. Удовлетворенность трудом как социальная характеристика. Москва: Проспект, 2006. 226 с.
9. Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2012. 280 с.
10. Херцберг Ф, Моснер Б., Снидерман Б. Мотивация к работе. Москва: Вершина, 2007. 614 с.
11. Brief A., Roberson L. Job attitude organization: an exploratory study. Journal of Applied Social Psychology. 1999. № 19. С. 717–727.
12. Burke M., Brief A., George J. The role of negative affectivity in understanding relations between self reports of stressors and strains: a comment on the applied psychology literature. Journal of Applied Psychology. 2003. № 73. С. 402–412.
13. Feather N. Expectancy value theory and unemployment effects. Journal of Occupational and Organizational Psychology. 1992. № 12. С. 315–330.
14. Hackman J., Oldham G. Development of the Job Diagnostic Survey. Journal of Applied Psychology. 1995. № 60. С. 159–170.
15. Levin I., Stokes J. Dispositional approach to job satisfaction: role of negative affectivity. Journal of Applied Psychology. Washington, 1999. С. 14.
16. Locke E. The nature and cause of job satisfaction. Chicago: Rand McNally. 1996.
17. Mento A., Klein H., Locke E. Relationship of goal level to valence and instrumentality. Journal of Applied Psychology. 2002. № 8. С. 395–405.
18. Munz D., Huelsman T., Konold T., McKinney J. Are there methodological and substantive roles for affectivity in job diagnostic survey relationships? Journal of Applied Psychology. 2006. № 81. С. 795–805.
19. Smith P., Kendall L., Hulin C. The measure of satisfaction in work and retirement. Chicago: Rand McNally, 1969. 310 p.
20. Tubbs M., Boehne D., Dahl J. Expectancy, valence, and motivational force functions in goalsetting research: An empirical test. Journal of Applied Psychology. 2003. № 6. С. 361–373.
21. Watson D., Slack A. General factors of affective temperament and their relation to job satisfaction overtime. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1993. № 54. С. 181–202.
22. Yamauthi K., Templer D. The development of a Money Attitude Scale. Journal of Personality Assessment. 1982. № 46. С. 522–528.

Еременко Л. В. Факторы удовлетворенности трудом и мотивации профессиональной деятельности

В статье представлен анализ психологического подхода к исследованию факторов удовлетворенности трудом. Раскрыты основные концепции и модели факторов мотивации профессиональной деятельности и влияние личностных особенностей индивида на удовлетворенность трудом.

Ключевые слова: *удовлетворенность трудом, профессиональная деятельность, мотивационные факторы труда, гигиенические факторы труда, эффективность деятельности.*

Yeremenko L. V. The factors of job satisfaction and motivation of professional activity

The article presents an analysis of the psychological approach to the study of the factors of job satisfaction. The main concepts and models of the motivating factors of professional activity and the influence individual's personal characteristics on the integration of labor are revealed.

Key words: *satisfaction with work, professional activity, motivational factors of work, hygienic factors of work, efficiency of activity.*

С. М. Кучеренко

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

Н. С. Кучеренко

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

У статті визначається стан проблеми комплексної оцінки психологічної готовності майбутніх офіцерів технічного профілю до організації службово-бойової діяльності в особливих та екстремальних умовах. Пропонуються деякі підходи до її вирішення з урахуванням останніх досягнень в області психології праці, організаційної психології. Визначаються компоненти, котрі відіграють провідну роль у подоланні конкретних труднощів професійної діяльності. Запропоновано підхід до комплексної оцінки психологічної готовності випускника до професійної діяльності, який має містити оцінку таких етапів: формування професійних намірів, професійного навчання та професійної адаптації. Кожен із цих етапів має свої особливості із застосуванням певних підходів до їхнього визначення.

Ключові слова: психологічна готовність, службово-бойова діяльність, особливі умови діяльності, професійні наміри, професійне навчання, професійна адаптація.

Постановка проблеми. На сьогодні існують різні підходи до проблеми визначення готовності випускників вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) до професійної діяльності. Проте не існує підходу, який отримав би повне визнання.

Визначити готовність особистості до професійної діяльності - значить мати уявлення про рівень розвитку її основних підструктур: за професійним спрямуванням, професійною компетентністю, яка містить знання, вміння й навички з обраної спеціальності, психічних процесів (волі, почуттів, сприйняття, пам'яті, мислення), біопсихічних властивостей (темпераменту, статевих і вікових властивостей).

Особливо пильну увагу потрібно приділяти психологічній готовності до професійної діяльності керівників як цивільних організацій, так й, особливо, військових підрозділів, майбутніх офіцерів, котрі безпосередньо здійснюють службово-бойову діяльність в особливих та екстремальних умовах. Тобто їхньому психічному стану, що сприяє подоланню конкретних труднощів професійної діяльності, у якому провідну роль відіграють такі компоненти:

- мотиваційний, що поєднує різні мотиваційні тенденції, що виконують спонукальну, утворювальну та регулятивну функції;
- емоційно-вольовий, що виконує контроль-но-оцінювальну функцію;
- пізнавальний, що забезпечує функцію створення, структурування орієнтовної основи про-

фесійної дії, поточного аналізу та прогнозування динаміки професійних ситуацій;

- операційний, що передбачає володіння способами та прийомами, необхідними навичками й уміннями з використання спеціальної техніки та обладнання, високу фізичну підготовленість;

- комунікативний, що характеризує соціально-психологічний аспект діяльності майбутнього офіцера технічного профілю, стан його готовності до взаємодії з особовим складом, товаришами по службі.

Усе це є дуже важливим під час формування психологічної готовності майбутнього офіцера до організації діяльності в особливих умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Готовність до діяльності – це складний цілеспрямований прояв особистості, вивченням котрого займалися багато дослідників і які по-різному її трактують. Н.Д. Левітін визначає психологічну готовність як тимчасову готовність і працездатність, Є.П. Ільїн – як оптимальний робочий стан, В.Н. Пушкін – як готовність до екстремальної діяльності, пильності, А.Ц. Пуні – як стан психологічної готовності до змагання тощо. Різне визначення психологічної готовності багато в чому обумовлене особливостями структури діяльності людини й різними теоретичними підходами дослідників. Проведені численні дослідження показали, що психологічна готовність має певну динамічну структуру взаємопов'язаних елементів.

М.І. Дьяченко та Л.А. Кандибович у своїх дослідженнях визначили її особливу динамічну структуру. У свою чергу, у дослідженнях В.А. Моляко виділені складові, які входять до структури загальної та психологічної готовності до праці. Так, до них належать психофізіологічні якості особистості, фізіологічні складові, динамічні стереотипи, діяльність функціональної системи, прояв домінанти, утворення та функціонування установки та ін. Основними психологічними компонентами готовності як стійкої характеристики особистості є знання, уміння, навички, мотиви діяльності.

Є.А. Клімов розглядає працю як системне психічне утворення, що характеризується чотирма ознаками, які потім отримують диференційовану оцінку. Для оцінювання рівня сформованості цих ознак уведена їхня градація за п'ятибальною шкалою, яка дозволяє оперативно оцінити індивідуальні ситуації в практичній роботі. У роботах Т.В. Кудрявцева розглядається психологічна готовність випускників професійних навчальних закладів до діяльності як складне багаторівневе утворення, що містить як операціональні, так і особистісні компоненти, а саме: установку на працю, професійно значущі якості, знання, уміння, навички за спеціальною діяльністю, особливості емоційних і вольових функцій людини, особливості мотивів й інтересів до праці.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи організаційну діяльність майбутніх офіцерів технічного профілю її можна визначити як інтегративну інженерно-технічну, технологічну, психолого-педагогічну, що містить профорієнтацію й профадаптацію особового складу, діагностику професійної підготовленості, їхньої вихованості й психічного розвитку, керівництво технічною творчістю, проектування процесу професійної діяльності, його техніко-технологічне оснащення, здійснення виховного та навчального процесів, формування команди, упровадження інновацій, самоосвіта та підвищення кваліфікації.

Спираючись на це, можна говорити про те, що підхід до комплексної оцінки готовності випускника до професійної діяльності повинен містити оцінку сформованості професійних намірів, професійного навчання й професійної адаптації. Кожен із цих етапів має свої особливості, і на кожному застосовуються певні підходи до його визначення.

На першому етапі – формування професійних намірів – критерієм є соціально та психологічно обґрунтований вибір професії. Вивчаються ті чинники, які безпосередньо впливають на вибір професії, а саме: зміст освіти й досвід курсантів, передбачувані життєві перспективи, усвідомлення об'єктивних потреб в різних видах праці, значимість і престижність професії та ін. До факторів, що впливають на професійні наміри можна зарахувати такі:

- а) вимоги батьків, родичів, адміністрації;
- б) соціальний престиж професії батьків, їхнє ставлення до своєї роботи;
- в) навчально-виробнича діяльність;
- г) інтерес до навчальних предметів і деякі інші.

На другому етапі – професійного навчання, коли здійснюється процес цілеспрямованої підготовки до майбутньої діяльності – критерієм є професійне самовизначення, яке безпосередньо пов'язане зі зміною мотиваційної сфери курсанта.

До цього критерію належать такі групи:

- 1) Інженерно-технічні вміння, які містять загально-інженерні, конструктивно-технічні, організаційно-технологічні, уміння з галузевої спеціалізації, а також виробничо-операційні вміння.

Через те, що технічні поняття відрізняються від природничо-наукових такими особливостями:

- а) об'єктивно є продуктом конкретизації й практичного застосування декількох, природно отриманих понять (поняття про деталі ввібрало в себе відомості з геометрії, хімії і т.д.);

- б) є менш узагальненими й абстрактними ніж природно-наукові, характеризуються значним ступенем конкретності та образності.

Тому під час визначення готовності фахівця до діяльності в екстремальних умовах виділяють два типи критеріїв оцінки технічних знань.

До першого типу належать такі, що використовуються за умов прямого відтворення знань і розділені на дві групи:

- 1-а кількісні – повнота обсягу відтворюваних знань, тобто ступінь подання до них усіх понять, уявлень і фактів, що належать до певної теми, міцність знань, тобто тривалість їхнього збереження в пам'яті з моменту засвоєння.

До 2-ої групи якісних критеріїв належать усвідомленість знань, які характеризуються розумінням істотних зв'язків між досліджуваними предметами і явищами, швидкість актуалізації знань під час опитування, тобто швидкість, із якою відповідає, відшукує в пам'яті необхідну інформацію й дає точну відповідь відповідно до поставленого питання.

До другого типу критеріїв належать ті, які характеризують знання з боку застосовності до вирішення певних практичних завдань, тобто з точки зору їхнього функціонування в структурі відповідних умінь (упізнання технічного об'єкта, розроблення або конструювання вузла виробу з використанням раніше досліджуваних правил, понять, визначень і т.д.). Це такі критерії:

- повнота й точність актуалізації знань, необхідних для вирішення цього завдання, яка здійснюється відповіддю на питання, поставленого собі курсантом. Для цього йому необхідно мати повне уявлення про критерії, за якими оцінюються всі рівні засвоєння матеріалу, і досить високий рівень розвитку аналітичного мислення,

який дає можливість із декількох способів вирішення технічної задачі вибрати найбільш оптимальний;

- продуктивність знань, яка відображає творчий потенціал курсанта, здатність формувати у себе нові поняття під час вирішення проблемних завдань, переробляючи самостійно наявні знання.

2) Організаційні вміння - оцінюються вміння планування службово-бойової діяльності та навчально-виховного процесу, діагностики рівня готовності курсантів, особового складу виконувати професійні функції в реальній обстановці, безпосередньо в особливих та екстремальних умовах, формування колективу, розвитку професійно важливих якостей особового складу, встановлення дисципліни, вибору оптимальних засобів впливу й взаємодії, організації самовиховання й самоврядування, формування професійної спрямованості курсантів. Оцінюються такі інтегральні професійні вміння з реалізації службово-бойової діяльності: формування професійної мотивації, організації професійної діяльності, встановлення професійно виправданих взаємовідносин, формування колективної діяльності тощо.

3) Дидактичні вміння – оцінюються вміння з визначення конкретних цілей навчання, вибору адекватних форм, методів і засобів навчання, конструювання службово-бойових ситуацій, пояснення навчально-виробничого матеріалу, демонстрації технічних об'єктів і прийомів робіт.

4) Комунікативні вміння – оцінюються інтегральні вміння, які містять перцептивні, експресивні, сугестивні, ораторські вміння.

5) Прогностичні вміння – оцінюються інтегральні вміння з прогнозування успішності службово-бойової діяльності, до яких належать діагностика особистості й колективу, аналіз виробничих і службових ситуацій, побудова альтернативних моделей виробничої та службово-бойової діяльності, проектування розвитку особистості й колективу, контроль за процесом і результатом навчання, виховання й розвиток особового складу.

6) Гностичні вміння - оцінюються пізнавальні вміння в області придбання професійних знань, що передбачають отримання нової інформації, виділення в ній головного, узагальнення й систематизація передового виробничого та службово-бойового досвіду, діяльності новаторів і раціоналізаторів.

В основному контроль й оцінка формування психологічної готовності майбутніх офіцерів технічного профілю проводиться із застосуванням методів, котрі базуються на статистичній нормі, хоча тепер усе більшого поширення зазнає критеріально-орієнтований підхід, тобто тести такого змісту (корти), у яких реалізується модель розумової діяльності, курсанта, що виконує навчальне завдання, яке має ключове

значення в засвоєнні певного навчального розділу. Предметом аналізу в кортах є розумовий зміст, тобто той, хто навчається, знає й уміє робити, вивчивши матеріал відповідного розділу навчальної програми. Викладач, використовуючи такі тести, отримує необхідну інформацію щодо досягнення поставлених цілей про ті частини навчальної програми, які курсант не засвоїв. Такий підхід ефективний у забезпеченні зворотного зв'язку. Корти, які поширені в США й інших країнах, орієнтовані на такі критерії, як рівень виконання й рівень майстерності й не аналізують психологічні умови, що забезпечують виконання критеріального завдання. Тому на сьогодні багатьма дослідниками здійснюється розробка кортів, критеріями яких виступають психологічні умови виконання навчальної діяльності. Корти з психологічним змістом визначають рівень сформованості у того, хто навчається, необхідних розумових дій, його логіко-психологічну підготовленість до виконання навчальних завдань, що відіграє важливу роль у визначенні його готовності виконувати надалі професійні функції під час службово-бойової діяльності. Застосування викладачем кортів із психологічним змістом може допомогти йому виявити тих курсантів, чий розумовий розвиток не відповідає вимогам нормативів, визначити індивідуальний характер труднощів і знайти шляхи корекції.

На третій стадії реалізується процес входження в професію (професійної адаптації), критеріями якого є такі: рівень розвитку професійно значущих якостей особистості, психологічний комфорт.

Висновки. Усі вищезгадані підходи до оцінки психологічної готовності майбутніх офіцерів технічного профілю базувалися на інформації, одержуваної з кваліфікаційної характеристики, у якій мають відобразитися основні вимоги до підготовки фахівця, сформульовані як професійно значущі характеристики (вміння і якості) фахівця, необхідні йому для виконання професійних завдань, проте кваліфікаційна характеристика охоплює властивості фахівця як суб'єкта діяльності не повністю.

Ці неохоплені властивості є предметом досліджень у професіографії під час розробки професіограми як документа, що відображає умови й змістовну узагальнену характеристику професійної діяльності, а також її вимоги до особистості майбутніх офіцерів технічного профілю.

Спираючись на це, можна зробити висновок, що для повноцінної комплексної оцінки психологічної готовності майбутніх офіцерів технічного профілю необхідний аналіз професійної діяльності, її структури й функцій в співвіднесенні з потребами мотиваційної сфери особистості. Що і є предметом нашого подальшого дослідження.

Література:

1. Говоруха В.В., Ілляк О.О. Морально-психологічне забезпечення службово-бойової діяльності внутрішніх військ МВС України: навч. посіб. Харків: Військ. інститут ВВ МВС України, 2002. 280 с.
2. Боснюк В.Ф., Топчій В.О. Проблема прийняття рішень в ризиконебезпечних умовах діяльності. Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. Вип.17. Харків, НУЦЗУ, 2015 С. 67-74.
3. Кучеренко С.М. Деякі сучасні підходи до психологічного забезпечення професійної діяльності рятувальників ДСНС України. Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. Вип.16. Харків, НУЦЗУ, 2014 С. 125-132.
4. Кучеренко С. М., Кучеренко Н. С. Розробка комплексної програми психологічного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів технічного профілю. Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. Вип. 22. Харків, НУЦЗУ, 2017. С. 185–193.
5. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера: монографія. Київ: «Золоті Ворота», 2012. 463 с.
6. Основи підготовки підрозділів спеціального призначення внутрішніх військ: навч. посіб. / за заг. ред. С.Т. Полторака. Х.: Акад. ВВ МВС України, 2012. 448 с.
7. Приходько І.І. Засади психологічної безпеки персоналу екстремальних видів діяльності: монографія. Харків: Акад. ВВ МВС України, 2013. 745 с.

Кучеренко С. М., Кучеренко Н. С. Психологическая готовность будущих офицеров технического профиля к организации служебно-боевой деятельности в особых условиях

В статье определяется состояние проблемы комплексной оценки психологической готовности будущих офицеров технического профиля к организации служебно-боевой деятельности в особых и экстремальных условиях. Рассматриваются некоторые подходы к ее решению с учетом последних достижений в области психологии труда, организационной психологии. Определяются компоненты, которые играют ведущую роль в преодолении конкретных трудностей профессиональной деятельности. Предложен подход к комплексной оценке психологической готовности выпускника к профессиональной деятельности, который должен включать оценку следующих этапов – формирование профессиональных намерений, профессионального обучения и профессиональной адаптации. Каждый из этих этапов имеет свои особенности с применением подходов к их определению.

Ключевые слова: психологическая готовность, служебно-боевая деятельность, особые условия деятельности, профессиональные намерения, профессиональное обучение, профессиональная адаптация.

Kucherenko S. M., Kucherenko N. S. Psychological readiness of the future officers of a technical profile to organize service and combat activities in special conditions

The article defines the state of the problem of a comprehensive assessment of the psychological readiness of future officers of a technical profile to organize service and combat activities under special and extreme conditions. Some approaches to its solution are considered taking into account the latest achievements in the field of labor psychology, organizational psychology. The components that play the leading role in overcoming specific difficulties of professional activity are identified. The approach to a comprehensive assessment of the graduate's psychological readiness for professional activity is proposed, which should include an assessment of the following stages – the formation of professional intentions, vocational training and professional adaptation. Each of these stages has its own characteristics, with the application of approaches to their definition.

Key words: psychological readiness, service-combat activity, special conditions of activity, professional intentions, professional education, professional adaptation.

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО АУДИТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті охарактеризовано методи й методики емпіричного дослідження психологічних особливостей психологічної готовності до аудиторської діяльності. Представлено результати факторного та кореляційного аналізу показників за експертним оцінюванням і методиками. Розкрито блокову систему структури психологічної готовності до аудиторської діяльності. Охарактеризовано особливості структурних компонентів психологічної готовності до аудиторської діяльності. Розроблено структурну модель психологічної готовності майбутнього фахівця до аудиторської діяльності.

Ключові слова: структурна модель, компоненти, психологічна готовність, готовність до професійної діяльності, аудитор, майбутній фахівець, аудиторська діяльність.

Постановка проблеми. Умови та особливості професійної діяльності потребують відповідних психологічних особливостей фахівця для досягнення професійного успіху. Тому необхідно виокремити такі якості аудитора, які будуть відповідати структурним компонентам психологічних особливостей аудиторів, необхідних для професійної діяльності. Ці компоненти слугуватимуть детермінантами психологічної готовності (далі – ПГ) до виконання професійних обов'язків аудиторів. Оскільки ключові якості аудитора є малодосліджуваним науковим питанням, постає потреба в розробленні інструментарію щодо дослідження якостей аудитора, які є ключовими для успішної професійної діяльності. Професійна оцінка рівня значимості індивідуальних і професійних якостей, а також знань, навичок і вмінь (далі - ЗНУ) аудитора, сприятиме об'єктивному визначенню основних психологічних особливостей, необхідних для його професійної діяльності. Визначення ключових якостей аудитора, а також умов формування готовності до професійної діяльності аудитора, у яких вони будуть виступати детермінантами, надасть змогу розробити структурну модель ПГ особистості до аудиторської діяльності (далі – АД).

Існують різні підходи розгляду поняття психологічної готовності до професійної діяльності. Проте на сьогоднішній день не ведуться фундаментальні та прикладні наукові дослідження в галузі організаційної та економічної психології щодо особливостей психологічної готовності до професійної діяльності саме аудиторів.

Таким чином, важливість, актуальність і недостатня розробленість проблеми, суспільна та наукова необхідність її розв'язання зумовили потребу

визначення психологічних особливостей ПГ майбутнього фахівця до професійної АД та розроблення на їхній основі структурної моделі ПГ майбутнього фахівця до АД.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний аналіз [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9] свідчить, що проблема психологічної готовності до професійної діяльності знаходиться в полі зору значної кількості дослідників. Розробці загальної концепції ПГ до професійної діяльності особистості приділяли увагу О. Асмолов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.; вивченню змісту, структури, форм прояву ПГ до діяльності – М. Дьяченко та Л. Кандибович. Психологічні детермінанти ПГ особистості в підприємницькій (управлінській) сфері діяльності досліджено в межах організаційної та економічної психології (Л. Карамушка, В. Корольчук, М. Корольчук, Л. Кулаківська, Т. Кулаківський, А. Мазаракі, С. Максименко, О. Москаленко, С. Миронець, В. Осьодло, Г. Ржевський, Г. Балл, В. Моляко, О. Самойлов, В. Татенко, Н. Чепелева). Звернено увагу на соціальні компоненти ПГ у працях Ф. Гребгаус, Г. Гібш, А. Ковальова, В. Марищука, А. Пуні, М. Форверг.

А. Ахметова, Г. Ширинбаєва, З. Аксакалова, Н. Тасілова, А. Жубанязова (2016) експериментально дослідили психолого-педагогічну готовність майбутніх вчителів до морального та духовного розвитку учнів старшої школи та представили структурну модель цієї готовності за мотиваційним, когнітивним, професійно-особистісним, рефлексивно-активним компонентами [8]. О. Колесніченко, Я. Мацегора, В. Воробйова (2016) розкривають особливості психологічної готовності військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності поза межами пункту постій-

ної дислокації [4]. Л. Поповим, І. Пучковою, П. Устїним (2015) експериментально досліджено формування психологічної готовності до професійної діяльності. Ними виокремлено такі блоки: професійна «Я-концепція», мотивація, особистісні властивості й якості, які є універсальними характеристиками для спеціальностей, та діяльнісно-значущі властивості й якості, які визначаються змістом майбутньої професії та відрізняються проявом у представників різних напрямів підготовки [9]. Т. Ковальковою (2014) розкрито особливості формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі [1]. В. Рїзник (2010) обґрунтував структуру готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності [6]. Л. Карамушкою (2007) розкрито структуру психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації [7]. За Е. Лукашем у структурі ПГ майбутніх аудиторів до професійної діяльності, виокремлено такі компоненти: мотиваційно-контрольний, нормативно-аналітичний, інтерпретаційно-регулятивний, оціночно-результативний та емоційно-правовий [3].

Мета статті – розкрити особливості побудови структурної моделі психологічної готовності майбутнього фахівця до аудиторської діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічну готовність майбутнього фахівця до аудиторської діяльності, на нашу думку, можна охарактеризувати як системний психологічно-соціальний феномен, який формується під впливом внутрішніх і зовнішніх умов на основі розвитку системи психологічних особливостей особистості (індивідуальних та професійних): якостей, знань, навичок і вмінь, які об'єднані в структурні компоненти та слугують детермінантами до успішного здійснення аудиторської діяльності.

Задля визначення психологічних особливостей ПГ до АД та подальшої розробки структурної моделі ПГ до АД, нами проведено емпіричне дослідження з професійними аудиторами та потенційними майбутніми фахівцями АД. Ми досліджували психологічні особливості ПГ до АД студентів-магістрів, які перебували на завершальному етапі фази адепта, та аудиторів, які більшою мірою знаходилися у фазі адаптації, маючи досвід роботи аудитором від місяця до двох-трьох років (аудитори-початківці – 55%), та, відповідно, у інертній фазі (досвідчені аудитори – 45%) (відповідно до класифікації етапів професіоналізму Е. Клімова). Загальна кількість досліджуваних становить 229 осіб (114 студентів-магістрів віком від 20 до 23 років і 115 фахівців у сфері аудиту віком від 26 до 57 років). Середній вік студентів – 21,5 років, а фахівців у сфері аудиту – 37,5 років.

У ході роботи було використано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження. Теоретичні методи: аналіз наукової фахової літератури, систематизація й узагальнення отриманої інформації. Емпіричні: експеримент (констатуючий і формуючий), опитування, експертне опитування, бесіда, анкетування. Застосовано комплекс психодіагностичних методик для дослідження психологічних особливостей ПГ майбутнього фахівця до АД.

Мотиваційно-вольовим компонентом до здійснення АД є сукупність потреб, інтересів і професійних мотивів, відповідних цілям і завданням професійної діяльності. Особливості прояву цього компоненту визначено за допомогою опитувальників для дослідження мотивації досягнення успіху та мотивації до уникнення невдач Т. Елерса, «Дослідження схильності до ризику» О. Шмельова.

Комунікативно-організаційний компонент охарактеризуємо як сукупність комунікативних та організаційних психологічних особливостей, які забезпечують ефективне здійснення професійної АД. Для визначення рівнів прояву психологічних особливостей комунікативно-організаційного компонента ПГ до АД використано методику «КОС-2» В. Синявського, Б. Федоришина та особистісний опитувальник Г. Айзенка (показник екстраверсії-інтроверсії).

Саморегулятивно-рефлексивний компонент є сукупністю регулятивних і рефлексивних якостей та ЗНУ, необхідних для успішного здійснення АД. Рефлексивний компонент – сукупність рефлексивних психологічних якостей аудитора, які слугують показником готовності до виконання професійної діяльності. Саморегулятивна складова структури ПГ є показником самовладання та вольової саморегуляції в процесі професійної діяльності, самовідновлення та мобілізації внутрішніх резервів людини, а також гармонізації особистості фахівця. Виявлення психологічних особливостей саморегулятивно-рефлексивного компонента ПГ здійснено на основі методики дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера та авторської анкети «Оцінка ключових якостей аудитора» (рефлексивний підкомпонент), методики дослідження вольової саморегуляції А. Зверкова та Е. Ейдмана (саморегулятивний підкомпонент).

Теоретичний та емпіричний аналіз свідчить, що когнітивний компонент містить відповідність психічних пізнавальних процесів особистості професійній діяльності, володіння способами та прийомами професійної діяльності, а також сукупність ЗНУ, які забезпечують ефективне виконання АД. Для дослідження когнітивної складової ПГ до АД використано Прогресивні матриці Дж. Равена.

Психофізіологічний компонент ПГ є сукупністю психофізіологічних особливостей, що мають базовий вплив на виконання професійної АД (вік,

стать, особливості нервової системи, рівень працездатності, нервово-психічної стійкості, тривожність тощо). Для дослідження психофізіологічного компонента ПГ, який лежить в основі когнітивно-операційного та мотиваційно-регулятивного блоків психологічних особливостей ПГ до АД, нами застосовано особистісний опитувальник Г. Айзенка (показник нейротизму) та опитувальник Спілбергера-Ханіна.

Методи математичної статистики: кореляційний аналіз, факторний аналіз, частотний аналіз, обчислення первинних описових статистик, визначення середніх значень та стандартного відхилення. Для статистичного опрацювання було використано комп'ютерні програми (IBM SPSS Statistics 20.0, Microsoft Excel 2010).

Із метою уточнення попередньої моделі ПГ до АД, яку було представлено в статті «Пілотажне дослідження ключових якостей аудитора» [5], проведено факторний та кореляційний аналіз. Статистичний аналіз було здійснено на основі показників експертного оцінювання за розробленою анкетною «Експертне оцінювання ключових якостей аудитора» та за показниками психодіагностичних методик.

Аналіз наукових робіт свідчить, що Е. Лукаш застосовував експертне оцінювання для визначення професійно-значимих якостей аудитора [3]. Проте наявні відмінності в постановці мети, експертній групі, переліку якостей аудитора та способу їхнього оцінювання. Нами запропоновано авторську анкету експертного оцінювання ключових якостей успішного аудитора. Анкета складається зі вступу, інструкції та переліку індивідуально-професійних якостей і ЗНУ аудитора (75 тверджень – розширений варіант; 31 твердження – скорочений варіант). Зміст анкети розширеного варіанту становлять результати теоретичного аналізу, бесід та інтерв'ю з професійними міжнародними та вітчизняними аудиторами, викладачами; скорочений варіант анкети побудовано на основі аналізу результатів емпіричного дослідження.

Відповідно до анкети «Експертне оцінювання ключових якостей аудитора», експертами здійснено оцінювання рівня значимості індивідуальних і професійних якостей та ЗНУ аудитора, які є ключовими для успішного здійснення професійної аудиторської діяльності. Експертами ключових якостей успішного аудитора виступили 99 фахівців у сфері аудиту: аудитори Державної аудиторської служби України, міжнародної аудиторської компанії «Ernst and Young», ТОВ «Січень-Аудит».

У результаті здійсненого факторного аналізу нами виокремлено два блоки психологічних особливостей ПГ до аудиторської діяльності: перший – мотиваційно-регулятивний, який містить три компоненти: мотиваційно-вольовий,

комунікативно-організаційний і саморегулятивно-рефлексивний; другий – когнітивно-операційний, який уміщує когнітивно-стресовий, когнітивно-знаннявий та когнітивно-досвідовий компоненти ПГ. В основі кожного структурного компонента лежить підкомпонент, який визначає його змістовну сутність: мотиваційний, комунікативний й організаційний, рефлексивний і саморегулятивний, когнітивний та психофізіологічний. Отже, проведений факторний аналіз дозволив виділити шестикомпонентну структуру ПГ до аудиторської діяльності, яка описує (59,767%) майже 60% загальної дисперсії ознак.

Розглянемо виявлені кореляційні зв'язки в результаті факторного аналізу за блоками психологічних особливостей ПГ до АД та, відповідно, з'ясованими компонентами.

Виявлено, що виокремлені компоненти ПГ взаємодіють один із одним за розрізненими факторами, що підтверджується наявністю кореляційних зв'язків у результаті факторного аналізу. Оскільки майже 81% змінних мають кореляційні зв'язки ($r > 0,3$) в межах двох-чотирьох факторів, ми дійшли висновку про необхідність перегрупування таких змінних за смисловим змістом компонентів.

У результаті аналізу смислового навантаження змінних, що увійшли до першого (16,828 % дисперсії) та другого фактора (30,351 % дисперсії), було виокремлено психологічні особливості мотиваційно-вольової, комунікативно-організаційної та рефлексивно-регулятивної спрямованості, які зараховано до блоку «мотиваційно-регулятивний». У межах цього блоку визначено мотиваційно-вольовий, комунікативно-організаційний і саморегулятивно-рефлексивний компоненти психологічної готовності особистості до аудиторської діяльності.

Зміст мотиваційно-вольового компонента визначають прямі кореляційні зв'язки з такими змінними, як схильність до саморозвитку ($r=0,610$), позитивне сприйняття професійної діяльності ($r=0,668$) та потреба в самореалізації ($r=0,440$).

Зміст другого компонента ПГ до АД, комунікативно-організаційного, визначають прямі кореляційні зв'язки з такими змінними, як уміння слухати ($r=0,726$), керувати персоналом ($r=0,688$), керувати організацією роботи ($r=0,716$), надавати зворотний зв'язок у процесі комунікації ($r=0,463$), знаходити альтернативні аудиторські рішення ($r=0,660$), вирішувати складні завдання відповідно до законодавства ($r=0,538$) та наявність навичок вести ділові переговори ($r=0,827$).

Зміст третього компонента ПГ до АД, рефлексивно-регулятивного, розкривають такі психологічні особливості: позитивне сприйняття себе ($r=0,575$), висока самооцінка ($r=0,391$), аналіз своїх дій ($r=0,462$), навички саморегуляції ($r=0,393$), уважність до деталей ($r=0,377$).

Зміст третього (41,927 % дисперсії), четвертого (51,321 %) та п'ятого (59,767 %) факторів визначають другий блок психологічних особливостей ПГ до аудиторської діяльності – когнітивно-операційний. Виявлено, що зміст першого компонента ПГ до АД у межах зазначеного – когнітивно-стресовий. Зміст компонента розкривають прямі кореляційні зв'язки з такими змінними, як навички розв'язання аудиторських проблем ($r=0,499$), уміння швидко аналізувати ($r=0,485$), уміння працювати в стресовій ситуації ($r=0,451$), уміння формулювати незалежний аудиторський висновок ($r=0,363$) та чесність ($r=0,337$). Підсумовуючи смислове навантаження змінних за цим фактором, визначено когнітивно-стресовий компонент психологічної готовності до аудиторської діяльності в межах «когнітивно-операційного» блоку.

Відповідно до наступного фактора, виявлено статистично достовірні прямі кореляційні зв'язки між такими показниками знань: знання законодавства ($r=0,509$), Закон України «Про аудиторську діяльність» ($r=0,438$), Кодекс професійної етики аудитора України ($r=0,390$), Міжнародні стандарти фінансової звітності ($r=0,359$), Державні стандарти бухгалтерської звітності ($r=0,442$). Підсумовуючи смислове навантаження змінних, що увійшли до цього фактору, можемо проінтерпретувати його як «когнітивно-знаннєвий» компонент ПГ особистості до АД.

Результати факторного аналізу свідчать, що зміст наступного фактора визначають прямі кореляційні зв'язки з такими змінними: технічні вміння ($r=0,808$), навички планувати етапи аудиторської діяльності ($r=0,461$), уміння вибирати найоптимальніше аудиторське рішення ($r=0,456$), уміння оцінювати якість аудиторського висновку ($r=0,449$), уміння вирішувати складні ситуації відповідно до законодавства ($r=0,332$). Підсумовуючи смислове навантаження змінних, що увійшли до цього фактору, можемо проінтерпретувати його як «когнітивно-досвідовий» компонент у структурі ПГ особистості до АД.

Отже, із наведеного факторного аналізу випливає, що компоненти ПГ до аудиторської діяльності є взаємопов'язаними та взаємодоповнюють один одного.

У результаті кореляційного аналізу за показниками методик виявлено статистично достовірні кореляційні зв'язки (при $p<0,05$) між показниками вольової саморегуляції, наполегливості, самовладання та загальним рівнем суб'єктивного контролю, що свідчить про наявність значимого взаємозв'язку складових саморегулятивно-рефлексивного компонента психологічних особливостей ПГ до аудиторської діяльності.

Встановлено наявність тісного прямого зв'язку між вольовою саморегуляцією та наполегливістю ($r=833$, при $p<0,05$), що вказує на те, що аудитори, які мають високий рівень вольової саморегуляції,

мають високий рівень наполегливості, та, навпаки, чим вищий рівень наполегливості аудиторів, тим вища вольова саморегуляція.

Наявний помітний прямий кореляційний зв'язок між вольовою саморегуляцією та самовладанням ($r=564$, при $p<0,05$), що свідчить про те, що чим вища вольова саморегуляція аудиторів, тим вище й самовладання та, відповідно, чим вище їхнє самовладання, тим вища й вольова саморегуляція.

Виявлено прямий кореляційний зв'язок на помірному рівні з наближенням до помітного між вольовою саморегуляцією та загальним рівнем інтернальності аудиторів ($r=483$, при $p<0,05$). Такий результат показує, що чим вища вольова саморегуляція, тим вищий рівень інтернальності аудиторів та чим вищий рівень інтернальності, тим вищий рівень вольової саморегуляції.

У результаті факторного аналізу встановлено значиму взаємодію між компонентами в межах фактору (F1, 22,575% дисперсії): загальна вольова саморегуляція (0,771), наполегливість (0,680), самовладання (0,886) та загальний рівень інтернальності (0,742).

У результаті факторного аналізу виявлено, що зміст фактору (F2, 21,567% дисперсії) складають такі змінні: схильність до ризику (0,414), реактивна тривожність (0,937), які зараховано нами до психофізіологічного компоненту ПГ до АД. У межах цього фактору зазначено також деякі змінні, які внесено до першого фактору, такі як загальна вольова саморегуляція (-0,412) та наполегливість (-0,569), які свідчать про те, що чим вища схильність до ризику та реактивна тривожність, тим нижчий прояв вольової саморегуляції та наполегливості аудитора.

За результатами кореляційного аналізу встановлено, що існує значимий кореляційний зв'язок між показниками в межах комунікативно-організаційного компоненту. Виявлено прямий кореляційний зв'язок на помірному рівні між комунікативними та організаційними схильностями ($r=378$, при $p<0,01$), що вказує на те, що чим вищі комунікативні схильності аудиторів, тим вищі організаційні та, відповідно, чим вищі організаційні схильності, тим вищі й комунікативні. Установлено взаємозв'язок компонентів фактору (F3, 20,625% дисперсії): комунікативні схильності (0,869) та організаційні схильності (0,814).

З'ясовано наявність значимого кореляційного зв'язку між показниками в межах мотиваційно-вольового компоненту. Виявлено прямий кореляційний зв'язок на помірному рівні між мотивацією до успіху та схильністю до ризику ($r=406$, при $p<0,01$), що вказує на те, що чим вища мотивація до успіху аудиторів, тим вища схильність до ризику, та, відповідно, чим вища схильність до ризику, тим вища й мотивація до успіху.

За результатами факторного аналізу, мотивація до успіху (0,866) та схильність до ризику (0,611) виокремлено в один фактор (F4, 10,945% дисперсії) та доведено, що вони взаємодіють один з одним на значимому рівні.

За результатами кореляційного аналізу виявлено обернений зв'язок на помірному рівні між мотивацією уникнення невдач та схильністю до ризику ($r=-0,423$, при $p<0,05$), що вказує на те, що чим вища мотивація до уникнення невдач у аудиторів, тим нижча схильність до ризику та, відповідно, чим вища схильність до ризику, тим нижча мотивація до уникнення невдач.

Підсумовуючи результати кореляційного та факторного аналізу показників за експертним оцінюванням, ми дійшли висновку про необхідність розробки скорочених варіантів анкети «Експертне оцінювання ключових якостей аудитора» («Оцінка ключових якостей аудитора»), який містить не 75, а 31 психологічну особливість: якості, знання, навички та вміння. Психологічні особливості, які внесено в розширений варіант анкети, було зараховано до компонентів на основі результатів статистичного аналізу за показниками експертного оцінювання та проведеними методиками.

Отже, на основі кореляційного та факторного аналізу показників за експертним оцінюванням і психодіагностичними методиками з'ясовано сім структурних компонентів психологічних особливостей ПГ майбутнього фахівця до АД. Це такі компоненти: мотиваційно-вольовий (відповідає мотиваційному компоненту за попередньою структурою), комунікативно-організаційний (комунікативному), саморегулятивно-рефлексивний (рефлексивному й саморегулятивному) та когнітивно-стресовий, когнітивно-знаннєвий, когні-

тивно-досвідний (відповідні когнітивному компоненту), а також психофізіологічний, який має базовий вплив на інші компоненти ПГ. У результаті статистичного аналізу компоненти об'єднано в структурні блоки ПГ до АД: мотиваційно-регулятивний і когнітивно-операційний, які представляють структурну модель психологічної готовності до аудиторської діяльності (рис. 1).

Висновки й пропозиції. На основі результатів кореляційного та факторного аналізу уточнено структурні компоненти психологічних особливостей готовності майбутнього фахівця до аудиторської діяльності. Виокремлено такі компоненти: мотиваційно-вольовий, комунікативно-організаційний, саморегулятивно-рефлексивний, когнітивно-знаннєвий, когнітивно-стресовий, когнітивно-досвідний і психофізіологічний. В основі зазначених компонентів попередньо обґрунтовані підкомпоненти психологічної готовності: мотиваційний, комунікативний, організаційний, рефлексивний, саморегулятивний, когнітивний та психофізіологічний. Психофізіологічний компонент визначено як базовий, який має вплив на кожен із компонентів психологічної готовності до аудиторської діяльності. Структурні складові об'єднано у два блоки психологічної готовності (мотиваційно-регулятивний і когнітивно-операційний), які представляють структурну модель психологічної готовності до аудиторської діяльності.

Література:

1. Ковалькова Т. Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі: методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів. Київ, 2014. 32 с.

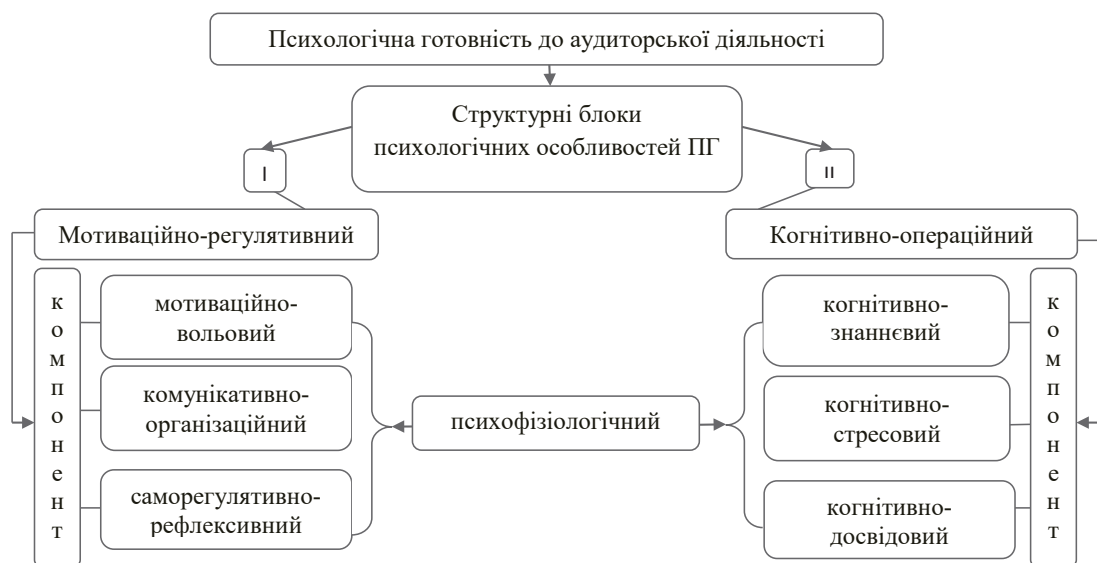


Рис. 1. Структурна модель ПГ майбутнього фахівця до здійснення АД

2. Корольчук М., Крайнюк В. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Ніка Центр, 2006. 580 с.
3. Лукаш Е. Формування психологічної готовності аудиторів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2007. 22 с.
4. Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності поза межами пункту постійної дислокації : монографія / відп. ред. О. Колесніченко. Харків : Національна акад. НГУ, 2016. 335 с.
5. Ралко А. Пілотажне дослідження ключових якостей аудитора. Молодий учений. 2016. № 11 (38). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/11/90.pdf>.
6. Різник В. Формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності в процесі вивчення спеціальних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.
7. Технологія психологічної підготовки персоналу організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): навчальний посібник / Л. Карамушка, Г. Федосова, О. Філь та ін.; за наук. ред. Л. Карамушки. Київ: Науковий світ, 2008. 230 с.
8. Akhmetova A. Experimental study of psychological and pedagogical readiness of the future teachers for moral and spiritual development of senior school students. International journal of environmental & science education. 2016, VOL. 11, NO. 18, 11261-11282. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120649.pdf> (дата звернення: 23.01.2017)
9. Popov L., Puchkova I., Ustin P. Formation of Psychological Readiness for Professional Activity: competence Approach. Mathematics education, VOL. 11. 2016. URL: file:///C:/Users/1/Documents/IEJME_492_article_578db3b2622b3.pdf (дата звернення: 24.02.2018)

Ралко А. И. Структурная модель психологической готовности к аудиторской деятельности

В статье охарактеризовано методы и методики эмпирического исследования психологических особенностей психологической готовности к аудиторской деятельности. Представлено результаты факторного и корреляционного анализа показателей по экспертному оцениванию и методикам. Раскрыто блочную систему структуры психологической готовности к аудиторской деятельности. Охарактеризовано особенности структурных компонентов психологической готовности к аудиторской деятельности. Разработано структурную модель психологической готовности будущего специалиста к аудиторской деятельности.

Ключевые слова: структурная модель, компоненты, психологическая готовность, готовность к профессиональной деятельности, аудитор, будущий специалист, аудиторская деятельность.

Ralko A. I. The structural model of psychological readiness for auditing activities

In the article the methods of empirical research of psychological peculiarities of psychological readiness for auditing activities have been characterized. The article contains the results of factor and correlation analysis of indicators. The block structure of psychological readiness for auditing activities has been revealed. The features of structural components of psychological readiness for auditing activities have been characterized. The structural model of psychological readiness of a future specialist to auditing activities has been developed.

Key words: structural model, components, psychological readiness, readiness for professional activities, auditor, future specialist, auditing activities.

ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.2

I. Р. Петровськакандидат технічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

**МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ТА ТИПУ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ:
РОЗРОБКА ТА ПСИХОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ**

У статті представлено процедуру розробки та психометричної перевірки авторської методики на визначення рівня сформованості (низький, середній, високий) та типу («відданий», «розчарований», «поміркований», «байдужий», «відчужений») громадянської ідентичності особистості. Методика побудована за принципом семантичного диференціалу й містить чотири шкали (когнітивну, ціннісну, афективну, конативну), що відповідають структурним компонентам громадянської ідентичності особистості.

Ключові слова: громадянська ідентичність, структурні компоненти, валідність, надійність, психометрія.

Постановка проблеми. Проблема діагностики рівня сформованості громадянської ідентичності особистості є надзвичайно актуальною, проте, вона не була об'єктом спеціального вивчення й залишається мало розробленою. У наукових джерелах висвітлено лише деякі технологічні прийоми та методи діагностики громадянської ідентичності, зазвичай, школярів та студентів.

Аналіз останніх аналіз останніх досліджень і публікацій. Для діагностики громадянської ідентичності вітчизняні науковці найчастіше використовують проєктивні методики «Хто Я?» (М. Куна, Т. Мак-Партланда), модифіковані версії методики «Незакінчені речення» (Ж. Ньюттена), асоціативні методи, напівструктуровані інтерв'ю та психосемантичні методи [1, с. 105; 2, с. 184].

Аналіз зарубіжних наукових праць дозволив виявити найбільш популярні на сьогодні опитувальники, а саме: «Шкалу громадянської участі» – Civic Engagement Scale (Е. Дулітл, А. Фол, 2013 [3]); «Шкалу громадянських атитюдів» – Civic Attitudes Scale (Дж. Мабрі, 1998 [4]); «Шкалу громадянської відповідальності» – Civic Responsibility Scale (А. Астін, Л. Сакс, 1998 [5]); «Опитувальник на визначення громадянських ставлень та навичок» – Civic Attitudes and Skills Questionnaire – CASQ (Б. Моелі, С. Мерсер, В. Ільтре, Д. Мирон, М. мак Фарленд, 2002 [6]) та інші. Проте згадані методики дають змогу оцінити лише окремі аспекти громадянської ідентичності особистості та не є соціокультурно адаптованими.

Так, зокрема «Шкала громадянської ідентичності» – Civic Identity Scale – розроблена групою американських вчених Е. Бомонт, А. Колбі, Т.

Ерліх, Дж. Торні-Пурта [7], є модифікованим варіантом методики «Good Self Assessment – GSA» («Добра самооцінка») М. Арнольда, спрямованої на вимірювання моральних характеристик особистості («справедливий», «співчутливий», «чесний», «відповідальний» тощо). Додатком до частин моральної ідентичності автори представили ще деякі елементи політичної ідентичності («зацікавлений міжнародними проблемами», «політично залучений», «зацікавлений рішеннями та політикою уряду»). Оцінки моральної й політичної ідентичності розраховуються шляхом усереднення відповідних моральних і політичних одиниць. Вищі оцінки відповідають сильнішій громадянській ідентичності [8, с. 7].

На нашу думку, громадянська ідентичність особистості передбачає самокатегоризацію, осмислення (надання сенсу-цінності) своєї належності до спільноти громадян і держави (як громадянина) та суб'єктивне ставлення (емотивне та конативне) до свого членства.

Громадянська ідентичність розглядається нами як багаторівневе особистісне утворення, що виявляється на інституціональному («громадянин – держава»), груповому («громадянин – спільнота громадян») та індивідуальному («Я як громадянин») рівнях і має чотирьохкомпонентну структуру, яка складається із когнітивного (усвідомлення своєї належності до держави як її громадянина та спільноти громадян; знання та образно-символічні уявлення щодо держави, громадянства та громадян), ціннісного (суб'єктивна значущість, важливість членства; поділяння (чи ні) державницьких цінностей та цінностей громадянської спільноти), афективного (емоційне

ставлення до свого членства, переживання «мое/не мое», почуття гордості, сорому, патріотизму тощо) та конативного (зумовлює громадянську поведінку та визначає форми діяльності (чи бездіяльності) стосовно держави й співгромадян – активність, включеність, дотичність / пасивність, байдужість, ворожість, протест, протистояння тощо; готовність індивіда діяти відповідно до інтересів держави і громадянської спільноти; громадянська участь/активність чи пасивність щодо відстоювання громадянських прав та цінностей) компонентів [9, с. 163-165].

Таким чином, виникає необхідність створення психодіагностичного інструментарію, що дозволив би оцінювати рівень сформованості структурних компонентів громадянської ідентичності, а саме: когнітивного, ціннісного, афективного та поведінкового.

Мета статті – проаналізувати психометричні характеристики авторської методики визначення рівня та типу громадянської ідентичності особистості.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяло участь 689 громадян віком 16-80 років, з них 296 (43%) – особи юнацького віку, 241 (35%) – ранньої дорослості, 151 (22%) – середньої та пізньої дорослості; 68% жінок, 32% чоловіків із Західної, Північно-Центральної та Південно-Східної України.

353 осіб взяли участь у підготовчому етапі – визначенні категорій, найбільш артикульованих у дискурсі громадян. Для цього було використано асоціативний тест («Які асоціації у Вас виникають стосовно висловлювань «Я – громадянин держави України», «Я – член спільноти громадян України»?»), проективні методи (метод незавершених речень «Я як громадянин України ...», «Я як член спільноти громадян...» і психомалюнок (намалювати й описати «Будинок, що асоціюється з державою Україною», зобразити на ньому себе як громадянина, вказати місце знаходження на малюнку «ідеального громадянина», «найгіршого громадянина», батьків, представників влади) та контент-аналіз. Якісний та частотний аналіз відповіді респондентів дозволив спочатку скласти список із 36 дескрипторів, проте, після апробаційних процедур їх залишено 24. У психосемантичному дослідженні взяли участь 336 осіб.

Факторна структура опитувальника. Факторна (структурна) валідність опитувальника визначалася засобами експлораторного факторного аналізу методом виділення головних компонентів з обертанням Varimax normalized, а потім за допомогою конфірматорного факторного аналізу як одного з методів структурного моделювання.

Проведений факторний аналіз даних дав змогу побудувати 4-факторну модель, яка пояснює 54,5% дисперсії отриманих даних.

Перший фактор (31,9%) – *Ціннісний компонент* – містить такі пункти опитувальника: «Я як громадянин ...» «шаную / не шаную державні символи» (0,82), «ціную / не ціную співгромадян» (0,74), «патріотичний / непатріотичний» (0,67), «ціную / не ціную державу» (0,67), «дотримуюся / не дотримуюся законів» (0,66), «солідарний / не

солідарний» (0,57), «усвідомлюю / не усвідомлюю власну відповідальність за суспільство» (0,51).

Другий фактор (10,6%) – *Афективний компонент* – містить такі пункти опитувальника: «Я як громадянин ...» «почуваюся в безпеці / небезпеці» (0,75), «захоплений / зневірений, розчарований» (0,73), «відчуваю силу / слабкість» (0,71), «почуваюся / не почуваюся вільним» (0,66), «соціально захищений / незахищений» (0,64), «почуваюся значущим, важливим / малозначущим, неважливим» (0,53), «відчуваю гордість / сором» (0,52).

Третій фактор (7,1%) – *Конативний (поведінковий) компонент* – містить такі пункти опитувальника: «Я як громадянин ...» «впливаю / не впливаю на події» (0,67), «жертвний / корисливий» (0,64), «докладаю / не докладаю зусиль щодо розвитку держави» (0,63), «готовий / не готовий бути захисником суверенітету та цілісності держави» (0,57), «не байдужий / байдужий» (0,57), «активний / пасивний» (0,53).

Четвертий фактор (4,9%) – *Когнітивний компонент* – містить такі пункти опитувальника: «Я як громадянин ...» «компетентний / не компетентний» (0,79), «обізнаний / не обізнаний щодо своїх прав та обов'язків» (0,61), «маю чітке / нечітке уявлення про себе як громадянина» (0,54), «маю / не маю уявлення про себе як про подібного до громадян держави України й відмінного від громадян іншої держави» (0,54).

Конфірматорний факторний аналіз був використаний для перевірки гіпотези про те, що громадянська ідентичність обумовлена чотирма латентними факторами (шкали опитувальника).

Аналіз був проведений в пакеті Statistica 7.0, методом GLS → ML. Для аналізу узгодженості емпіричних даних і структурної моделі використовувались такі критерії: 1) χ^2 , якщо $p\text{-level} < 0,05$, то це означає, що немає статистично значущого розходження між даними спостережень і запропонованою моделлю та відношення χ^2/df , яке не повинно перевищувати 2; 2) індекс RMS S.R. – індекс, який показує якість підгонки моделі. Якщо значення індексу RMS S.R. менше 0,05, то підгонка гарна.

Отримана модель продемонструвала високі показники відповідності вихідним даним: $\chi^2 = 482,38$; $df = 246$; $\chi^2/df = 1,96$; $p = 0,000000$; RMS S.R. = 0,0502.

Отже, методика містить 4 шкали: «Ціннісний компонент» (7 пунктів), «Афективний компонент» (7 пунктів), «Конативний компонент» (6 пунктів) та «Когнітивний компонент» (4 пункти) (рис. 1).

Надійність. Внутрішню надійність/узгодженість шкал опитувальника перевірено за допомогою показника альфа Кронбаха, методом «розчеплення» (коефіцієнт Спирмена-Брауна) та статистикою Гутмана. Ретестова надійність перевірялася за участю 96 громадян шляхом повторного тестування через чотири тижні. Результати перевірки внутрішньої та ретестової надійності шкал методики наведено в табл. 1

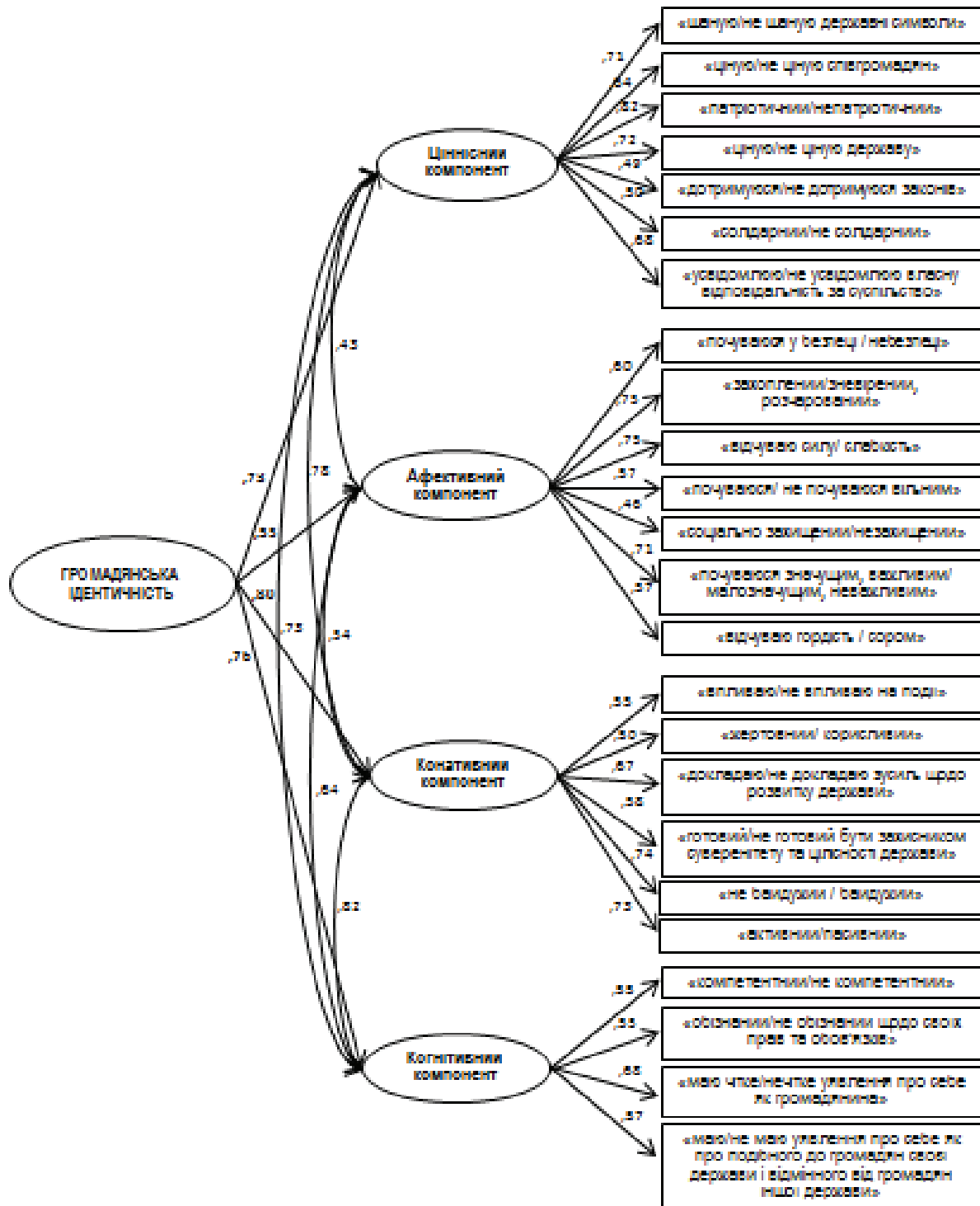


Рис. 1. Структурна модель методики

Таблиця 1

Перевірка внутрішньої та ретестової надійності методики

Найменування шкали	Cronbach's alpha (α)	Split half reliability	Guttman split-half reliability	Коефіцієнт кореляції Пірсона (ретест)
Ціннісний компонент	0,840	0,859	0,858	0,812
Афективний компонент	0,819	0,808	0,796	0,875
Конативний компонент	0,797	0,806	0,806	0,801
Когнітивний компонент	0,702	0,758	0,745	0,784
Інтегральний показник	0,772	0,812	0,801	0,818

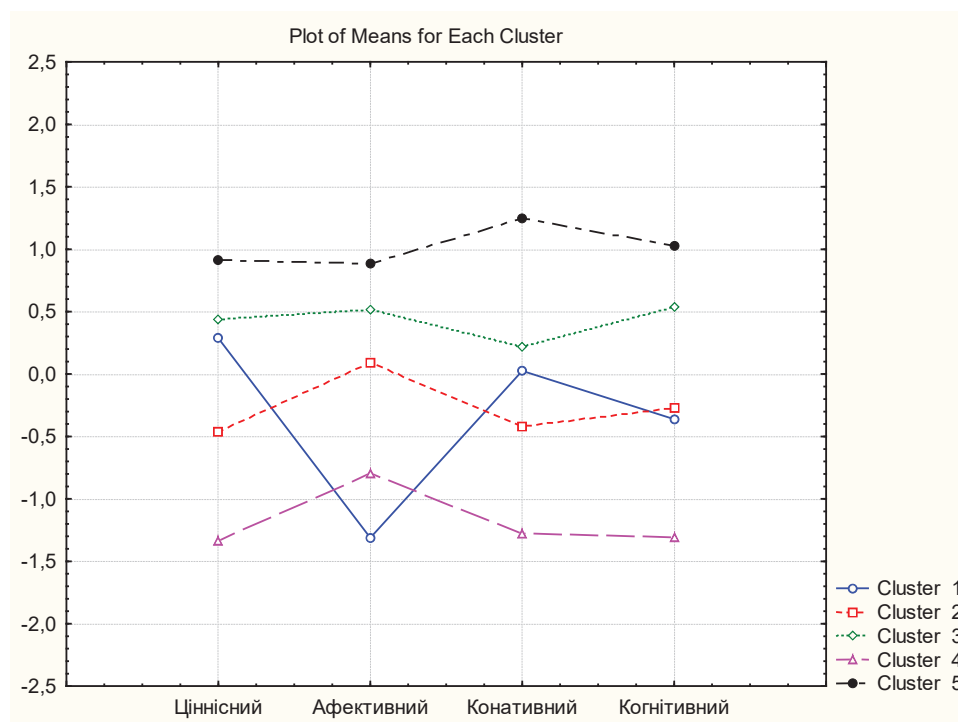


Рис. 2. Кластерний аналіз за шкалами методики

Таблиця 2

Classification Matrix

	Percent - Correct	розчарований p=,14627	байдужий p=,14627	поміркований p=,14627	відчужений p=,14627	відданий p=,14627
розчарований	89,79592	44	2	3	0	0
байдужий	97,29729	0	72	2	0	0
поміркований	98,75000	0	1	79	0	0
відчужений	98,36066	0	1	0	60	0
відданий	98,59155	0	0	1	0	70
Total	97,01492	44	76	85	60	70

Кластерний аналіз із використанням методу дерева кластеризації та методу к-середніх за шкалами методики дозволив виявити п'ять груп досліджуваних (рис. 2).

Як відомо, одним із основних завдань кластерного аналізу є розробка типології або класифікації. Відтак, виділені кластери дозволяють говорити про п'ять типів громадян із різною громадянською ідентичністю. Умовно ми назвали ці типи так: «**розчарований**» (1-й кластер), «**байдужий**» (2-й кластер), «**поміркований**» (3-й кластер), «**відчужений**» (4-й кластер) та «**відданий**» (5-й кластер). Отже, специфіка сформованості компонентів громадянської ідентичності особистості дозволила створити певну типологію громадян, що мають різні показники за критеріями значущості (цінності)/незначущості, позитивного/амбівалентного/негативного ставлення до власної належності до держави та спільноти громадян та формами діяльності/бездіяльності стосовно держави і співгромадян.

Для перевірки коректності виділених типів був використаний дискримінантний аналіз

покроковим методом. Для позначення статистичної значущості потужності дискримінації в поточній моделі використовується стандартна статистика Уїлкса лямбда. Її значення змінюється від 1.0 (немає дискримінації) до 0.0 (повна дискримінація). У нашому випадку дискримінація між групами є високо значущою (Wilks' Lambda: 0,0639, approx. F (16,999) = 91,19956, p < 0,0000). У матриці класифікації (Табл. 2) представлено відсоток спостережень, які були правильно класифіковані для кожної сукупності за допомогою отриманих функцій класифікації.

Належність громадян до груп із різним типом громадянської ідентичності за шкалами опитувальника є коректним на 97%.

За результатами методики виявлено, що 37,9% досліджуваних респондентів мають високий рівень громадянської ідентичності, 38,5% – середній рівень та 23,6% – низький рівень. Серед них 21% – «відданих», 24% – «поміркованих», 15% – «розчарованих», 22% – «байдужих» та 18% – «відчужених».

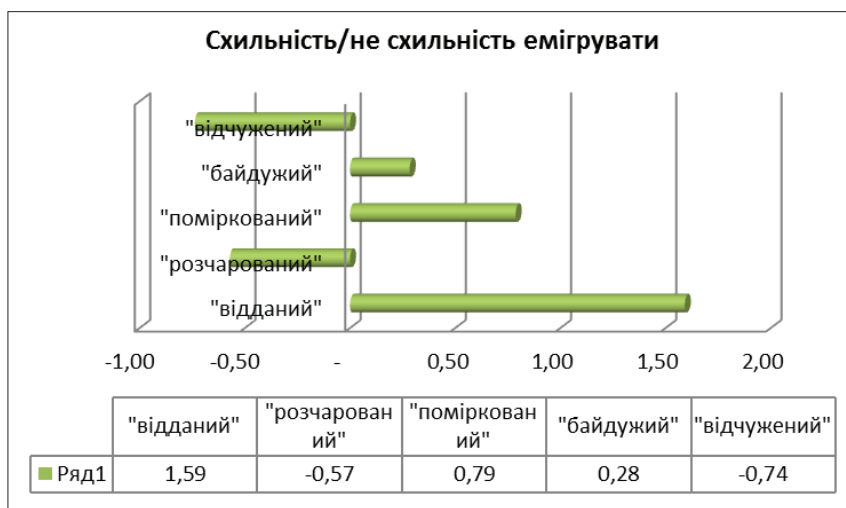


Рис. 3. Середні значення показників за шкалою «схильність/не схильність емігрувати» для осіб з різним типом громадянської ідентичності

Виявлено статистично значущі відмінності за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA та тесту Шеффе між типами громадянської ідентичності та схильністю до еміграції ($F=16,17$, $p=0,0000$). Зокрема існують статистично значущі відмінності за показником не схильності емігрувати між «відданими» громадянами (найвищий показник) та «відчуженими» ($p=0,0000$), «розчарованими» ($p=0,0000$) й «байдужими» ($p=0,0025$); між «поміркованими» громадянами та «відчуженими» ($p=0,0003$) й «розчарованими» ($p=0,0049$).

Таким чином, готовність до еміграції (бажання емігрувати) може розглядатися як один із критеріїв валідизації методики.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати проведених процедур дозволяють зробити висновок, що розроблена методика валідна, надійна й може використовуватися для подальших досліджень громадянської ідентичності.

Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні чинників становлення (зовнішніх та внутрішніх) громадянської ідентичності особистості та дослідженні психологічних особливостей «відданих», «поміркованих», «розчарованих», «байдужих» та «відчужених» громадян.

Література:

- Жадан І. Особливості структурування ціннісної складової частини політичної картини світу студентської молоді. Психологічні перспективи. Луцьк: СЛУ імені Лесі Українки, 2014. Вип. 24. С. 100-112.

- Скнар О. Модель емпіричного дослідження комунікативних практик розвитку самосвідомості як чинника громадянської та національної самоідентифікації молоді. Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави. 2017. Вип. 5 (19). С. 179-188.
- Doolittle A., Faul A. Civic Engagement Scale: A Validation Study. SAGE Open. Vol. 3. 2013. P. 1–7.
- Mabry J. Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter / J.B. Mabry // Michigan Journal of Community Service Learning. Vol. 5. 1998. P. 32–47.
- Astin, A., Sax L. How undergraduates are affected by service participation. Journal of College Student Development. Vol. 39. 1998. P. 251–263.
- Moely B., Mercer S., Ilustre V., Miron D., McFarland M. Psychometric Properties and Correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A Measure of Students' Attitudes Related to Service-Learning. Michigan Journal of Community Service Learning. Vol. 8 (2). 2002. P. 15–26.
- Beaumont E., Colby, A., Ehrlich, T., Torney-Purta, J. Promoting political competence and engagement in college students. Journal of Political Science Education. Vol. 2 (3). 2006. P. 249–270.
- Porter T. Moral and political identity and civic involvement in adolescents. Journal of Moral Education. 2013. P. 239–255.
- Петровська І. Рівні та структура громадянської ідентичності особистості. Психологічні перспективи. Луцьк: СЛУ імені Лесі Українки, 2017. Вип. 30. С. 157–171.

Петровская И. Р. Методика определения уровня и типа гражданской идентичности личности: разработка и психометрический анализ

В статье представлены процедура разработки и психометрической проверки авторской методики на определение уровня сформированности (низкий, средний, высокий) и типа («преданный», «разочарованный», «умеренный», «равнодушный», «отчужденный») гражданской идентичности личности. Методика построена по принципу семантического дифференциала и содержит четыре шкалы (когнитивную, ценностную, аффективную, конативную), соответствующие структурным компонентам гражданской идентичности личности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, структурные компоненты, валидность, надежность, психометрия.

Petrovska I. R. Method for determining person's civic identity level and type: development and psychometric analysis

The article presents the process for development and psychometric check of the proprietary method for determining the level of formation (high, medium, low) and type ("devoted", "moderate", "disappointed", "indifferent", "alienated") of the civic identity of the individual. The technique is based on the principle of semantic differential and contains four scales (cognitive, valuable, affective, conative) that correspond to the structural components of the person's civic identity.

Key words: civic identity, structural components, validity, reliability, psychometric.

НОТАТКИ