

UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT



**BULLETIN
OF POSTGRADUATE
EDUCATION:**

collection of scientific papers

Social and Behavioral Sciences Series

Issue 1(30)

ISSN 2522-9931

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти»

**ВІСНИК
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ОСВІТИ**

Збірник наукових праць

Випуск 1(30)

Серія «Соціальні та поведінкові науки»

**Київ
АТОПОЛ ГРУП
2016**

УДК 378.091.046-021.68: [37.0+159.9] (082)
ББК 74р.я43+88я43

Свідоцтво про державну реєстрацію: серія КВ № 22085-11985Р від 16 травня 2016 р.

Головний редактор

В. В. Олійник — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Заступники головного редактора:

О. М. Отич — доктор педагогічних наук, професор;

Л. М. Сергєєва — доктор педагогічних наук, професор.

Відповідальний секретар:

О. Л. Ануфрієва — кандидат педагогічних наук, доцент.

Редакційна колегія:

Н. М. Бібік — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **О. І. Бондарчук** — доктор психологічних наук, професор; **Н. Ю. Волянук** — доктор психологічних наук, професор; **Н. Г. Діденко** — доктор наук з державного управління, професор; **Г. А. Дмитренко** — доктор економічних наук, професор; **Кінга Джерва** — професор, доктор хабілітований (Республіка Польща); **Дж. Джонсон** — доктор наук, професор PhD (США); **М. Б. Євтух** — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Асаф Дагбейи огли Заманов** — доктор фізико-математичних наук, професор (Республіка Азербайджан); **Л. М. Карамушка** — доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Йонас Кевішас** — доктор педагогічних наук, професор (Литовська Республіка); **М. О. Кириченко** — кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Академії наук вищої освіти України; **Н. І. Клокар** — доктор педагогічних наук, професор; **П. В. Лушин** — доктор психологічних наук, професор; **В. І. Маслов** — доктор педагогічних наук, професор; **В. В. Москаленко** — доктор філософських наук, професор; **Н. Г. Протасова** — доктор педагогічних наук, професор; **М. І. Романенко** — доктор філософських наук, професор; **З. В. Рябова** — доктор педагогічних наук, професор; **Ханна Краузе Сікорска** — доктор філософії, професор (Республіка Польща); **О. С. Снісаренко** — кандидат педагогічних наук, доцент; **Т. М. Сорочан** — доктор педагогічних наук, професор; **В. О. Татенко** — доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Г. М. Тимошко** — доктор педагогічних наук, професор; **Н. Г. Торба** — кандидат психологічних наук, доцент; **А. Х. Шкляр** — доктор педагогічних наук, професор (Республіка Білорусь); **В. П. Яковець** — доктор фізико-математичних наук, професор.

Технічний редактор: Я. Васильченко

Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 1(30) / голов. ред. В. В. Олійник. — К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. — 132 с. — (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми педагогіки і психології професійної освіти. Представлено результати досліджень з історії педагогіки, методології освіти, теоретико-методичних аспектів навчання та виховання, формування професійних компетентностей фахівців у галузі освіти, психології особистісного розвитку, підвищення якості освіти.

Для науковців, педагогічних працівників вищої школи, керівників вищих навчальних закладів, методистів, викладачів і слухачів закладів післядипломної освіти, практичних психологів.

ББК 74р.я43+88я43

*Затверджено вченою радою
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 6 від 13 червня 2016 р.)*

ЗМІСТ

Відомості про авторів	5
<i>О. Bondarchuk.</i> Professional deformations of heads of educational organizations: content and ways of their prevention ...	6
<i>Гельбак А. М.</i> Становлення підлітка в умовах трансформаційного періоду	15
<i>Грубі Т. В.</i> Концептуальні підходи до дослідження перфекціонізму особистості	27
<i>Давидова О. В.</i> Специфіка педагогічної діяльності вчителя та особливості її розвитку	40
<i>Євстаф'єва І. Г.</i> Психологічна культура як інтегративна характеристика особистості та запорука розвитку творчого мислення у підлітків	56
<i>Кононець М. О.</i> Гендерні особливості прояву професійної моральності підприємцями	68
<i>Р. Lushyn.</i> Rediscovery of EMDR: integration into an ecopsychological perspective	80
<i>Мусаелян О. М.</i> Гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості схильності студентської молоді до аутоагресивної поведінки	85
<i>Руденко С. В.</i> Особливості очікувань студентів у системі післядипломної освіти	99

<i>Сняданко І. І.</i> Діагностика умов навчання в університеті	110
<i>Соломка Т. М.</i> Експлікація особистісних якостей студентів у процесі професійної самоідентифікації	122

Відомості про авторів

Olena Bondarchuk, DSc of Psychology, professor, Head of Chair of Psychology Management, SHEI «University of Educational Management» National Academy of Pedagogical Studies, Kyiv, Ukraine.

Гельбак Анжела Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології і корекційної освіти Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

Грубі Тамара Валеріївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнко.

Давидова Оксана Володимирівна, практичний психолог вищої категорії Кременчуцького ліцею інформаційних технологій № 30 ім. Н.М. Шевченко.

Євстаф'єва Ірина Григорівна, практичний психолог Дніпровського ліцею інформаційних технологій при Дніпровському національному університеті ім. О. Гончара м. Дніпро.

Кононець Марія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

Pavel Lushyn, DSc in Psychology, professor, Chair of General and Applied Psychology Department, Institute for Management and Psychology, University of Educational Management, National Academy of Pedagogical Studies, Kyiv, Ukraine.

Мусаелян Олена Миколаївна, аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного Університету.

Руденко Світлана Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

Сняданко Ірина Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки і соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Соломка Тамара Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Інституту соціальних наук і самоврядування Міжрегіональної Академії управління персоналом.

Olena Bondarchuk,
DSc of Psychology, professor,
Head of Chair of Psychology Management,
SHEI «University of Educational Management»
National Academy of Pedagogical Studies,
Kyiv, Ukraine

PROFESSIONAL DEFORMATIONS OF HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: CONTENT AND WAYS OF THEIR PREVENTION

Abstract. *The article deals with the problem of professional deformations of heads of educational organizations and ways of their prevention*

Key contradictions of the position of heads of educational organizations which can bring about professional deformations are analyzed. The content of professional deformations of heads of educational organizations is shown. Main results of investigation are presented, such as: most of the respondents were found to be professionally deformed and had the following deformation components: 1) intolerance and aggression; 2) self-sufficiency and slow down of professional and individual development, external locus of control; 3) fixation on a manager's position and expansion of responsibilities beyond the professional competence. The ways of prevention of professional deformations of heads of educational organizations are showed.

Keywords: *professional deformations, prevention of professional deformations heads of educational organizations, professional activity, personality development*

Problem definition

Any profession has both positive and negative effects on the professional's personality. Positive effects of professional activity on personality development correspondent to the process of adaptation to professional activity results in: shaping certain cognitive strategies and interaction techniques with material, spiritual and social objects; saving energy and resources as well as shorten time in professional problem solving through development of professional skills^{1; 3; 6}.

Negative effects are:

- extinction, curtailing of the individual traits which are unused and/or insignificant for a specific professional activity;

¹ Балл Г. О. Психология в рационалистической перспективе: избр. труды / Г. О. Балл. — К. : Основа, 2006. — 408 с.

³ Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — К. : Наук. світ, 2008. — 318 с.

⁶ Doest L. Personal Goal Facilitation through Work: Implications for Employee Satisfaction and Well-Being / Laura ter Doest, Stan Maes, Winifred A. Gebhards [and others] // Applied Psychology : An International Review. — 2006. — Vol. 55(2). — P. 192–219.

- subjectivity, lop-sidedness and limitation of social perception due to narrowed professional viewing of current events;
- change in an individual's cognitive strategies, emotional sphere, motivation and interactions with other people brought about by negative profession-relevant factors^{2;3}.

Distinctive features of heads of educational organizations' work are:

- extensive social contacts at different interaction levels (teachers, parents, students, public, superiors);
- high emotional tension of all activity components (the principal should be a standard of good professional performance);
- overload of positional functions and responsibilities (the principal's functions include monitoring of students' social education, teaching process control, general administrative and financial control, teaching specific subjects, as well as public, cultural and educational activities, etc.);
- high responsibility under multi-factorial conditions, uncertainty of outcomes (the principal is responsible for quality of education thus influencing students' adult life and in the final analysis the country's future, as well) etc.

Key contradictions of the position of heads of educational organizations which can bring about professional deformations:

- between high positional requirements and actual educationists' status;
- between the profession's personality-related requirements and the principals' actual level of preparedness to perform professional functions;
- between typical system of educationists' training and creative character of work, etc.;
- between the necessity to educate a unique and independent personality capable of constructive acting under sustained socio-economic changes and a set of social norms and values peculiar to a given culture;
- between the necessity to make independent and innovative decisions and considerable limitations of independence by superiors;
- between the necessity to take an uncompromising stand for the institution to survive in a tough competition and to be tolerant, humane and ethical which can develop a dissonance between the principals' self-assessment of personal attributes, behaviors, activities, interactions and expectations of other people³.

Objectives are to find out professional deformations in heads of educational organizations and ways of their prevention.

² Безносос С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносос. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.

³ Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — К. : Наук. світ, 2008. — 318 с.

Analysis of recent publications

It should be noted that some aspects of the problem have been the subject of attention of researchers. In particular, its are: distinctive features of burnout (K. Maslach, W. Schaufeli); stress coping strategies (SACS) S. Hobfoll; career dynamics (E. Schein, D. Super, J. Holland); the psychology of gender stereotypes and gender roles (S. Bem, J. Berry, D. Best, J. Williams); the psychology of management in education (L. Karamushka, N. Kolominsky) etc. However, the professional deformation in heads of educational organizations and ways of their prevention are studied insufficiently.

Main text

The investigation was done on a sample of 482 secondary school principals, of whom 51,7% were females and 48,3% males.

The respondents were divided into four groups according to the length of their service: less than 5 years (22% of the respondents), 5–9 years (24,3%), 10–20 years (43,1%), over 20 years (10,4%). 84,6% of the principals ran traditional-type schools and 15,4% innovative-type schools.

The investigation aimed at finding out distinctive manifestations of principals' professional deformations dealing with their attitudes toward successful career using a free description of a successful principal's life, emotional burnout (K. Maslach, S. Jackson) as well as critical situations behavioral strategies (SACS)^{4;5}. The obtained data were analyzed using correlation, factorial and cluster analyses (SPSS-13,0).

At the first stage of the investigation the projective instrument of a free description of a successful principal's life (table 1) found out a mere 16,5% of the respondents to identify the principal's effectiveness with their self-realization and development in all areas of life, 5,2% with a combination of individual and professional development, 16,5% with professional self-realization, and 61,9% with a vertical career and getting certain positions.

Table 1

Distinctive features of a successful principal's life (free description's findings)

Brief description	% of the respondents
Self-realization in all areas of life	16,5
Professional self-realization	16,5
Combination of individual and professional development	5,2
Vertical career	61,9

⁴ Митина Л. М. Психология конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. — М. : МПСИ, 2002. — 400 с.

⁵ Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / ред. Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков. — СПб. : Речь, 2001. — 448 с.

It is noteworthy that in the latter case the respondents noted purely formal, external levels of career development without naming resources for their achievement.

At the second stage of the investigation the factorial analysis found key critical situation behavioral strategies using S. Hofboll SACS (table 2).

Table 2

Findings of the factorial analysis of the principals' critical situation behaviors (S. Hofboll SACS)

Behavioral strategies	Factors		
	Avoidance-aggressiveness	Mainly assertive behaviors	Impulsive behaviors
Assertive acts		0,612	
Initiation of social contacts			-0,621
Social support seeking		-0,873	
Cautious acts			-0,730
Impulsive acts			0,524
Avoidance	0,914		
Manipulative acts	0,512		
Asocial acts	0,888		
Aggressive acts	0,803		

Factor 1 (30,2% of the dispersion) which included *avoidance* (0,914), *asocial acts* (0,888), *aggressive acts* (0,803), and *indirect acts* (0,521) was interpreted as *avoidance or aggressiveness*.

Factor 2 (19,6% of the dispersion) included *assertive acts* (0,612) *social support seeking* (-0,873) which allowed to interpret it as *mainly assertive behavioral strategies*.

Factor 3 (16,4% of the dispersion) was named *impulsiveness* as it was made up of *impulsive acts* (0,524), *initiation of social contacts* (-0,621) and *cautious acts* (-0,730).

The cluster analysis which followed identified four clusters representing groups of the principals in accordance with their critical situation behaviors (table 3).

Table 3

Groups of principals in relation to their critical situation behaviors

Groups	% of the respondents
Cautious, social support seeking	42,9
Impulsive	22,7
Mainly oriented toward assertive behaviors	18,0
Oriented toward aggression or avoidance	16,4

As is seen from table 2 a mere 18,0% of the respondents were mainly oriented toward assertive behaviors which combined with social resources (contacts) increases principals' stress-resistance and improves their performance. 42,9% of the respondents were found to be oriented toward cautious behaviors, social support seeking, etc. It should be noted that 22,7% of the respondents were oriented toward an impulsive strategy of coping and 16,4% toward avoidance or aggressiveness.

The obtained data confirmed the ANOVA results which found correlations between levels of burnout and the principals' critical situation behavioral strategies (fig. 1).

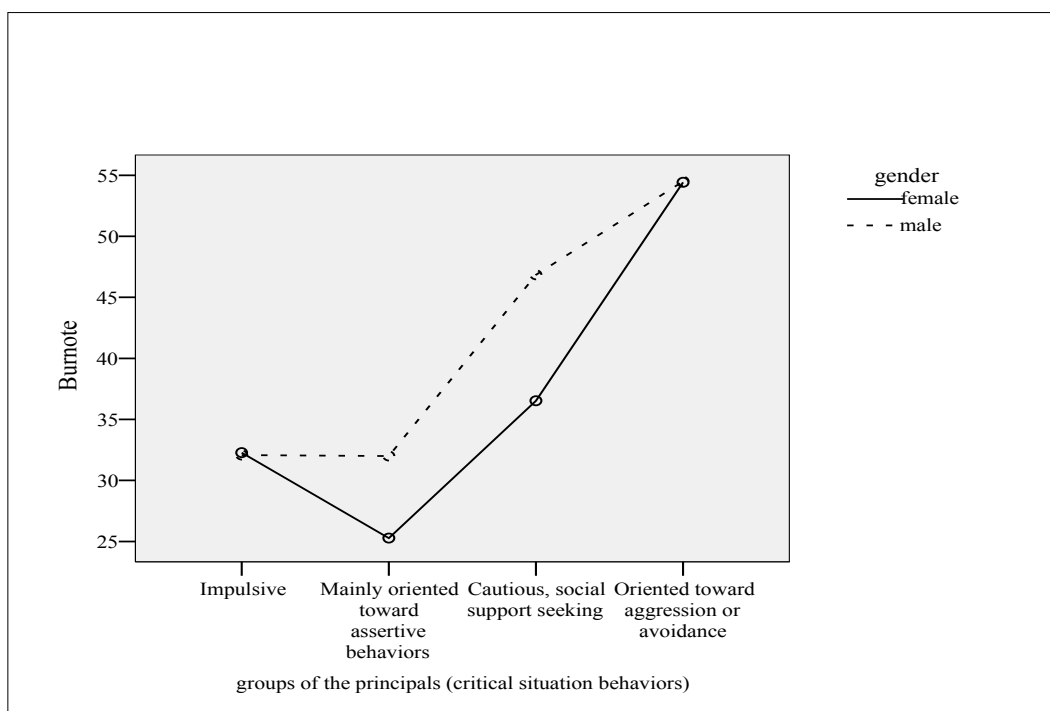


Fig. 1. Burnout in relation to principals' critical situation behaviors (ANOVA findings)

As is seen from fig. 1, the least burnt out were the principals with mainly assertive behaviors, whereas the most burnt out were those oriented toward avoidance or aggressiveness ($p < 0,01$).

The investigation found weak statistically significant corealtion ($p < 0,01$) between the groups of principals with different critical situation behaviors and their length of service (table 4)

Table 4

Secondary school principals' critical situation behaviors in relation to length of service

Length of service	Groups of principals in relation to their behavioral strategies (% of the respondents)			
	Impulsive	Mainly assertive behaviors	Cautious, oriented toward social contacts and support	Avoidance or aggressiveness
Less than 5 years	23,1	24,6	44,6	7,7
5–9 years	1,6	31,5	42,5	24,4
10–20 years	31,7	11,3	41,4	15,6
Over 20 years	42,5	0,0	55,0	2,5

As is seen from table 4, the longer the service, the more cautious and social contacts-and support-oriented and the less assertive the principals become.

A similar tendency was found in relation to the respondents' age. Thus, among those aged over 55% practically there were no individuals with assertive behaviors. Instead, the number of cautious principals oriented toward social contacts and support went up from 31,2% of those younger than 35 years to 66,7% of those older than 55 years.

The investigation found interesting differences in respondents' critical situation behaviors in relation to their age (table 5).

Table 5

Correlations between the secondary school principals' critical situation behaviors and gender

Gender	Groups of principals in relation to their behaviors (% of the respondents)			
	Impulsive	Mainly assertive behaviors	Cautious, oriented toward social contacts and support	Avoidance or aggressiveness
males	18,8	20,9	38,9	21,4
females	28,0	14,8	48,7	8,5

Thus, males were found to be more assertiveness-oriented than males (20,95% and 14,8% of the respondents respectively), they were less impulsive (18,8% i 28,8%), but more avoidance- or aggressiveness-oriented (21,4% and 8,5% respectively). $\phi = 0,215$ (Phi Cramer's V, $p < 0,01$).

Instead, there were more cautious and social contacts- and support-oriented women than men (48,7% against 38,9%).

At the next stage of the investigation levels of development of burnout components in secondary school principals are determined (table 6).

Table 6

Levels of development of burnout components in secondary school principals

Burnout components	Levels of burnout (% of the respondents)		
	Reference	At risk	Burned-out
Emotional exhaustion	23,1	41,3	35,6
Depersonalization	27,5	48,6	23,8
Reduction of personal accomplishments	25,1	60,7	14,3
Overall index of burnout	31,7	40,5	27,8

As is seen from table 6, 35,6% of the respondents had high levels of emotional exhaustion, 23,8% high levels of depersonalization and 14,3% high levels of reduction of personal accomplishments.

Generally, high and average levels of burnout were found in 27,8% and 40,5% of the respondents respectively. Only 31,7% of the principals had low levels of burnout.

The investigation found gender-related differences between the principals with different behavioral strategies, namely men had higher levels of burnout compared to women ($p < 0,001$), in particular those with tenure over 20 years.

Conclusions

There are tight correlations between professional and individual development. Heads of educational organizations' work has both positive and negative effects on these processes. The latter can bring about personality deformations which considerably reduce an individual's choice of effective behaviors and increase the risk of burnout, etc.

The investigation found that only a fifth of the respondents were mainly oriented toward assertive behaviors in critical situation, over a half of the school principals had high levels of burnout. At the same time females were found to be less burnt out than men especially those with long service. The least burnt out were the respondents with assertive behaviors whereas the most burnt out were those oriented toward avoiding or aggressive behavioral strategies.

In view of this it is advisable to encourage heads of educational organizations' development in order to prevent their professional deformations. This can be effectively done in the system of post-graduate pedagogical training, in particular in refresher training using a special deformation preventing training course. The research findings can be used in heads of educational organizations' training at the institutions of post-graduate education.

Perspective directions further investigations

In further studies it is possible to analyze the psychological specificity of training of heads of educational organizations to prevention their professional deformations. To investigate the psychological readiness of university lecturers to personal development of heads of educational organizations to prevention their professional deformations.

References

1. Балл Г. О. Психология в радиогуманистической перспективе: избр. труды / Г. О. Балл. — К. : Основа, 2006. — 408 с.
2. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. — СПб. : Речь, 2004. — 272 с.
3. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — К. : Наук. світ, 2008. — 318 с.
4. Митина Л. М. Психология конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. — М. : МПСИ, 2002. — 400 с.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / ред. Г. С. Никифоров, М. А. Дмитриева, В. М. Снетков. — СПб. : Речь, 2001. — 448 с.
6. Doest L. Personal Goal Facilitation through Work: Implications for Employee Satisfaction and Well-Being / Laura ter Doest, Stan Maes, Winifred A. Gebhards

[and others] // Applied Psychology : An International Review. — 2006. — Vol. 55(2). — P. 192–219.

7. Forster N. Maximum performance: a practical guide to leading and managing people at work N. Forster. — Cheltenham; Northampton : Edward Elgar Pub., 2005. — 594 p.

8. Psychological training of heads of educational organizations to work in conditions of changes: handbook; O. I. Bondarchuk, L. M. Karamushka A. S. Moskaleva, O. O. Nezhynska, N. I. Pinchuk, G. V. Solomina, O. V. Tolkov, O. A. Fil ; by science ed. O. I Bondarchuk. — Kyiv, 2014. — 194 p. — Availed at : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8298>

Olena Bondarchuk

PROFESSIONAL DEFORMATIONS OF HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: CONTENT AND WAYS OF THEIR PREVENTION

The article studies the problem of professional deformations of heads of educational organizations: content and ways of their prevention. The problems of professional deformations of heads of educational organizations are analyzed. There are tight correlations between professional and individual development. Heads of educational organizations' work has both positive and negative effects on these processes. The latter can bring about personality deformations which considerably reduce an individual's choice of effective behaviors and increase the risk of burnout, etc.

The investigation found that only a fifth of the respondents were mainly oriented toward assertive behaviors in critical situation, over a half of the school principals had high levels of burnout. At the same time females were found to be less burnt out than men especially those with long service. The least burnt out were the respondents with assertive behaviors whereas the most burnt out were those oriented toward avoiding or aggressive behavioral strategies. In view of this it is advisable to encourage heads of educational organizations' development in order to prevent their professional deformations. This can be effectively done in the system of post-graduate pedagogical training, in particular in refresher training using a special deformation preventing training course. The research findings can be used in heads of educational organizations' training at the institutions of post-graduate education. Based on this, the author presents the perspective directions further investigations. Partially, in further studies it is possible to analyze the psychological specificity of training of heads of educational organizations to prevention their professional deformations. To investigate the psychological readiness of university lecturers to personal development of heads of educational organizations to prevention their professional deformations.

Keywords: professional deformations, prevention of professional deformations heads of educational organizations, professional activity, personality development.

**Гельбак Анжела Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології і корекційної освіти
Кіровоградського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського**

СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ

***Анотація.** Пропонована стаття присвячена теоретичному аналізу впливу соціальних змін на особистість у підлітковому віці. Проблеми, що закономірно виникають у ситуації розвитку суспільства в процесі трансформації, є актуальними не тільки у вітчизняній, а й у світовій науці й практиці. Аналізувати перехідні процеси вкрай складно, адже одна із серйозних особливостей перехідного періоду або системної кризи полягає у високому ступені невизначеності. Мета статті — виявлення залежності становлення підлітка від стану інституту сім'ї, освітніх трансформацій, процесів, що відбуваються в суспільстві і державі.*

Ключові слова: *перехідний період, психологічна криза, вікова криза, трансформації, соціальна ситуація розвитку.*

Гельбак Анжела Николаевна

СТАНОВЛЕНИЕ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННОГО ПЕРИОДА

***Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена теоретическому анализу влияния социальных изменений на личность в подростковом возрасте. Проблемы, закономерно возникающие в ситуации развития общества в процессе трансформации, являются актуальными не только в отечественной, но и в мировой науке и практике. Анализировать переходные процессы крайне сложно, ведь одна из серьезных особенностей переходного периода или системного кризиса заключается в высокой степени неопределенности. Цель статьи — выявление зависимости становления подростка от состояния института семьи, образовательных трансформаций, процессов, которые происходят в обществе и государстве.*

Ключевые слова: *переходный период, психологический кризис, возрастной кризис, трансформации, социальная ситуация развития.*

Anzhela Gel'bak

TEENAGER'S FORMATION IN TRANSFORMATIONAL PERIOD

Abstract. *The offered article is devoted to the theoretical analysis of social changes influence on personality in teens. Problems which appropriately arise up in the situation of society's development in the process of transformation are actual not only in home but also in the world science and practice. It is extremely difficult to analyze transitional processes, because one of the most serious features of transitional period or systematic crisis includes the high degree of vagueness. The aim of the article is finding out the dependence of peculiarities of teenager's formation from the situation of Family Institute's development, from educational transformations and processes which are going on in the society and state.*

Key words: *transitional period, psychological crisis, age crisis, transformations, social situation of development.*

Постановка проблеми

Історія суспільства — це постійний процес розвитку і посилення людської індивідуальності. Психологічну зміну структури особистості, її характеру й таланту в процесі індивідуального розвитку не можна уявити поза категорією історичного часу.

Актуальність теми дослідження. На початку реформ Б. Ломов (1987) звертав увагу вчених на необхідність вивчення психологічних ефектів соціальних процесів. Адже для різних соціальних і вікових категорій людей «вписування» в історичний час відбувається по-різному: одні адаптуються краще, інші — гірше, тому для психології особистості важливо враховувати соціально-вікові диференціації. Накопичення відповідних емпіричних даних і теоретичних узагальнень — важлива умова для побудови теорії особистості в умовах соціальних змін, з одного боку, і теорії особистості в часі життя і часу історії, з іншого боку³.

Отже, для вирішення окресленої проблеми треба її конкретизувати, пов'язавши з віковим статусом особистості. Зокрема, актуальним видається дослідження впливу нестабільних суспільних процесів на особистість у підлітковому віці, оскільки це суттєвий аспект загальної проблеми. Як писав Е. Еріксон, у період отрочтва свідомість підлітка є особливо чутливою до ідеологічного потенціалу суспільства й похідних від нього ціннісних «способів життя»¹³.

³ Бородачев Ю. И. Личностные характеристики подростков в условиях социальных изменений в России : дис. д-ра психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Ю. И. Бородачев ; Московский гос. пед. ин-т. — М. : Москов. гос. пед. ин-т, 2006. — 163 с.

¹³ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М. : Прогресс, 1996. — 340 с.

Аналіз основних досліджень та публікацій

Обґрунтованість такого вибору підкріплюється такими положеннями. По-перше, дослідження останніх двох-трьох десятиріч підтверджують, що життєві перспективи і соціальний кругозір індивідууму в різних вікових і соціальних групах зазнали сильного впливу взаємозв'язку зі змінами в суспільстві (К. Абульханова, Г. Андрєєва, О. Байтінгер, А. Дьомін, Н. Журавльова, В. Магун, Д. Фельдштейн та ін.). Серед цих груп широко представлені й підлітки.

По-друге, в підлітковому періоді людина прагне зрозуміти себе і віднайти своє місце в суспільстві, ствердити своє «Я».

На думку Д. Фельдштейна, в підлітковому віці особливою є чутливість дитини до специфічних дій, пов'язаних з проявом її індивідуальності як члена суспільства, що можливо, насамперед, у сфері цінностей і сенсів, орієнтацій на майбутнє і життєвих планів, у сфері соціальних інтересів, домагань і переваг. Ці індивідуальні характеристики, задіяні в психологічне забезпечення активності підлітка у найрізноманітніших сферах життєдіяльності, виступають механізмами входження молодого особистості в соціальне життя суспільства.

Проблема впливу соціальних трансформацій на особистість має важливий для психології організаційно-методичний аспект. На думку Г. Андрєєвої, відповідні дослідження мають бути довгостроковими, наприклад, вони повинні фіксувати психологічні характеристики людей на різних етапах реформ. Тим самим реалізується порівняльно-історичний підхід, який досить рідко застосовується у вітчизняній психології, але саме такий підхід дає можливість врахувати динаміку психологічних характеристик особистості у зв'язку з динамікою соціальних реформ.

Вивчення особистості підлітків в умовах соціальних змін важливе в практичному плані, оскільки саме ці молоді люди через кілька років стануть активними учасниками соціальних, економічних і політичних процесів у нашому суспільстві. Знання історичних тенденцій розвитку особистості підлітка створює передумови для соціальних прогнозів, для розробки науково обґрунтованих соціальних і педагогічних проєктів, зокрема на базі освітніх і виховних установ. Тому опис і психологічний аналіз підлітків сьогодення в контексті глобальних суспільних трансформацій видається актуальним.

Відтак, *метою* нашого дослідження є аналіз сучасних теоретичних підходів щодо впливу суспільних трансформацій на становлення особистості підлітка. Для досягнення поставленої мети нам потрібно розв'язати низку практичних завдань: розглянути сучасні підходи щодо особливостей підліткового віку, виокремити основні чинники, які впливають на розвиток та становлення підлітка.

Виклад основного матеріалу

Перехідний період — найважчий час для особистості. Відбувається зміна світогляду, розчарування в ідеалах, крах ілюзій. Але це і найцікавіший період, коли особистість вступає в новий етап свого розвитку, нове коло спілкування, нову субкультуру, до якої вона, нарешті, доросла. Підлітки – це майбутні активні учасники соціальних процесів. Але слід зважати на обмеженість їхнього життєвого досвіду, несформованість уявлення щодо морально-етичних цінностей. Окрім того, проблеми пов'язані з особливостями підліткового віку, посилюються психофізіологічним дисбалансом, що виражається у неадекватності наявності «дорослих» потреб і бажань та можливостей їх реалізації. Проте вважається, що саме ця вікова категорія є показовим «барометром» перебігу суспільних процесів.

«Рух до зони змін» — саме так характеризує період отрочества й дорослішання Ф. Дольто⁶. Підлітковий вік часто називають перехідним, періодом «бурі і натиску», «гормонального вибуху» і пубертату — відтак, складним періодом, пов'язаним з кризами розвитку. В цей час відбувається перехід від дитини до дорослого у всіх сферах — фізичній (конституціональній), фізіологічній, особистісній (етичній, інтелектуальній, соціальній).

Зростання і дозрівання — нерозривні процеси, що стають основою для розвитку. Розвиток — це процес зміни психічних функцій, зокрема, і індивідууму в цілому під впливом взаємодії з іншими людьми і при опануванні провідною діяльністю. Всі фізіологічні зміни в організмі підлітка стали предметом обговорення вчених різної теоретичної орієнтації.

З погляду соціогенетичного (соціологізаторського) підходу можна сформулювати будь-яку якість особистості, лише створивши необхідні умови для її появи. Ті, хто дотримуються іншого підходу — біогенетичного (біологізаторського), вважають, що в індивідуумі детермінантою всього є лише біологічне, вроджене. Друге твердження властиве психоаналізу. Але і перша, і друга думка не зовсім вірні, оскільки ігнорувати значення несвідомого, тобто вродженого, у формуванні особистості дитини і підлітка, на чому наполягали представники біологізаторського підходу, помилково. Звернемося до деяких досліджень.

Засновник психоаналізу З. Фрейд всі зміни в особистості підлітка пояснював біологічними законами, які, на його погляд, і створюють кризи, призводять до неслухняності. Тому труднощі дорослішання обійти неможливо. Цікаво, що деякі з представників фрейдизму стверджували, що вир пристрастей слугує ознакою нормального розвитку підлітка, а відсутність таких проявів є ознакою затримки психічного розвитку. Дуже багато підліткових реакцій фрейдизм пояснював

⁶ Дольто Ф. На стороне подростка / Ф. Дольто ; пер. с фр. А. К. Борисовой ; предисл. М. М. Безруких. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. — 423 с. — (Серия «Авторитетные детские психологи»).

інстинктами. Наприклад, агресивність розумілася як прояв інстинкту донатос (смерті і руйнування), якщо підліток не знаходив гідного сексуального заміщення¹².

Інший підхід, також традиційний, зміни настрою і непередбачуваність поведінки підлітка пояснює інакше. Представники культурної антропології М. Мід і Р. Бенедікт довели, що в культурах, де підлітки рано переймають на себе обов'язки дорослих, не простежується криз підліткового віку, немає і непередбачуваності в поведінці. Наприклад, китайські підлітки з Гонконгу мають менше конфліктів з батьками, чим їхні однолітки із західних культур. Учені пояснюють це особливостями культурних традицій і доброю адаптацією. У підлітків, які погано пристосовуються до змінних умов, «буря і натиск» виявляються і на подальших етапах розвитку.

Настання статевої зрілості не є для них важливим фактом, оскільки плем'я вирішує, чи варто готувати їх до шлюбної церемонії⁷.

З погляду Р. Бенедикт, існує два типи переходу від дитинства до дорослості: 1) між дитячими обов'язками і способами поведінки дорослих існує розрив; 2) норми і вимоги до дітей і дорослих схожі⁷.

Значний інтерес становить дослідження американських психологів Р. Герріга і Ф. Зімбардо, основою якого став портрет сучасного нормального підлітка. Вони просили підлітків надати згоду із запропонованими твердженнями. На першому місці виявилось твердження «За нормальних обставин я відчуваю себе спокійно». З ним погодились 91% підлітків. Задоволені життям і зазвичай володіють собою — 90%. Відчувають себе сильними і здоровими 86% підлітків, щасливі — 85%, здатні радіти будь-якому жарту, коли поганий настрій — 83%⁵.

Німецький психолог і філософ Е. Шпрангер розглядав підлітка в культурному аспекті. Він прагнув довести, що переживання зв'язку внутрішнього душевного життя і цінностей суспільного духовного життя здійснюється в діяльності «Я». Підліток у зв'язку з цим рухається до об'єктивного духу істинності, корисності, самовираження, суспільної діяльності, влади як до цінностей і сенсу життя. Підліток «вростає» в культуру трьома способами. Перший – різкий, бурхливий, кризовий. Це певним чином друге народження підлітка, коли він розуміє своє «Я». Другий — плавний, поступовий, безкризовий. Підліток залучається до культури і дорослого життя без потрясінь. У третьому випадку він починає виховувати себе самого, оскільки наділений високою свідомістю⁷.

Дослідження інших учених, наприклад М. Мід, показали, що біологічні чинники у всіх підлітків в різних культурах залишаються незмінними, а до змін схильні передусім інтереси і спрямованість особистості. Було встановлено, що підлітки в культурах Заходу і Сходу значно різняться психологічно. Б. Заззо,

¹² Фрейд З. Избранное / З. Фрейд. — М. : АСТ ЛТД, 1998. — 448 с.

⁷ Казанская В. Подросток. Трудности взросления / В. Казанская. — СПб. : Питер, 2008. — 282 с.

⁵ Герриг Р. Психология и жизнь / Р. Герриг, Ф. Зимбардо. — СПб. : Питер, 2004. — 769 с.

вивчаючи підлітків-буржуа і підлітків-робітників, виявила істотну різницю між ними: другі дорослішали інакше, їх турбувало і тривожило зовсім не те, що їх однолітків із забезпечених сімей. Це занепокоєння було обумовлене різним соціальним станом підлітків⁷.

Дослідження М. Кле також показали, що процеси розвитку обумовлені суспільством і пов'язані з розвитком тіла, мислення, із соціальним життям і самосвідомістю. Учений ототожнював розвиток підлітка з розвитком юнака і вважав, що це послідовна зміна тіла, мислення і його самосвідомості⁷.

Видатний вітчизняний психолог Л. Виготський, виокремивши основні новоутворення підліткового віку, виявив соціальну ситуацію розвитку, де відбувається формування особистості в провідній діяльності, якою є учіння, зробив акцент на стосунках дорослих і підлітків. На останнє положення слід звернути особливу увагу, оскільки дорога до дорослості лежить через отримання певних прав і виконання конкретних дорослих обов'язків⁴.

Відтак, головне в підлітку одні вчені бачили в біологічних, природних особливостях, інші — в соціальних умовах його життя. Однак незалежно вони не простежуються. На це звертала увагу Л. Божович, стверджуючи, що біологічна особливість на кожному етапі виявляється з набутою соціальною в єдності і повному². Втім, як вважав А. Петровський, значиме не середовище взагалі, а мікросередовище, тобто ті певні мікростосунки, які складаються у підлітка з людьми в різних великих і малих групах: конкретні індивідуальні негативні, позитивні або нейтральні стосунки.

Тож що і хто оточує сучасного підлітка? Класична педагогіка, на чолі з В. Сухомлинським, визначила головну в аспекті становлення юної особистості тріаду: «сім'я – школа – громадськість». Яких же трансформацій зазнала кожна із вищезазначених позицій?

Особистісний розвиток підлітка здебільшого детермінований соціальними умовами, серед яких, безумовно, провідна роль належить сім'ї. Сім'я завжди виступає моделлю конкретного історичного періоду розвитку суспільства, відображає його економічні, моральні й духовні суперечності. Тому сучасні економічні перетворення, демографічні проблеми, криза в політиці, культурі — все це відбивається на життєздатності сучасної родини, при цьому поглиблюючи її дезорганізацію.

Сфера взаємин дитини з батьками впродовж усього періоду зростання впливає на формування підлітка: його потребово-мотиваційної сфери, системи ставлення до себе і до довколишніх тощо. У процесі дорослішання ставлення до

⁷ Казанская В. Подросток. Трудности взросления / В. Казанская. — СПб. : Питер, 2008. — 282 с.

⁴ Выготский Л. С. Педология подростка: проблема возраста: сочинения: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1984. — Т. 3–4.

² Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности. — М. : Наука, 1981. — С. 257–289.

батьків і сім'ї в цілому змінюється, причому в підлітковому віці ці зміни відбуваються особливо інтенсивно і стають відчутно вагомими.

Очевидним є зв'язок між становищем у сім'ї та суспільною кризою, яка торкнулася соціально-політичної, економічної, ідеологічної, моральної, релігійної, екологічної сфер. В умовах трансформації сучасного українського суспільства сім'я переживає складний, неоднозначний період у своєму розвитку, вона перебуває одночасно під впливом соціально-економічних чинників і внутрішніх процесів, що відбуваються у ній.

На думку дослідників, суспільні трансформації призвели до того, що, з одного боку, інститут сім'ї знаходиться в глибокій кризі, з іншого — руйнування старих форм сім'ї веде до виникнення нових альтернативних родинних структур. Проте більшість досліджень свідчить на користь того, що такі процеси супроводжують безліч негативних аспектів, до яких належать погіршення матеріального становища сімей, збільшення смертності серед населення, зниження шлюбності і народжуваності, тенденція сексуальної свободи, скорочення вільного часу, що різко зменшило години сімейного спілкування як у подружжя, так і у батьків з дітьми. До сучасних тенденцій належить і така, що сьогодні «живе» спілкування між людьми поступово заміщується різного роду засобами інформаційного зв'язку, такими як мобільні телефони, інтернет, відеозв'язок (скайп) тощо.

Ще однією негативною тенденцією в українських сім'ях, за статистичними даними, є підвищення коефіцієнту нестабільності шлюбів. Соціологи відзначають також збільшення союзів між чоловіками та жінками поза шлюбом на основі приватної домовленості, збільшення кількості неповних сімей, матерів-одиначок. Серйозною проблемою сучасної української сім'ї є також її конфліктність і пов'язані з нею явища жорстокості і насильства.

Окремі дослідники ведуть мову про порушення основ буття або феномен почуття «бездомності». Сільські жителі масово мігрують у міста. Проблеми втрати домівки переживають наразі й ті співвітчизники, які залишають країну в пошуках кращої долі і заробітків за кордоном¹⁰.

Отже, полімодальна криза у суспільстві суттєво позначилася на сім'ї — торкнулась її норм і цінностей, а також широкого соціального контексту існування, вплинула на виконання основних функцій сім'ї, спричинивши розквіт цілої низки негативних явищ. Специфіка сімейних стосунків може стати для підлітка як психотравматичним, так і реабілітативним фактором (А. Захаров, Д. Ісаєв, Е. Ейдемільлер та ін.).

¹⁰ Молода сім'я в Україні: проблеми становлення та розвитку: тематична доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2002 року. — К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. — 140 с.

Д. Ісаєв вважає, що несприятливі стосунки з батьками, які склалися у підлітка, провокують депривації, позбавляють його вибору правильних життєвих стратегій, заважають конструктивній соціалізації¹.

Між суспільством і особистістю юної людини упродовж багатьох років є освіта. Не секрет, що в сучасних соціальних умовах вчителям надзвичайно важко розуміти і підтримувати своїх учнів. Нове покоління значно відрізняється від попередніх. Вчителям здається, що в шкільному віці вони були зовсім іншими, зазнавали інших труднощів і, головне, їхні проблеми були «гідними», на відміну від тих, що турбують сучасних підлітків.

Нерозуміння своїх учнів і подальше за ним відчуження — важке і поширене явище. Коріння його, на наш погляд, сягає і соціальних стосунків, що різко змінилися, і недостатньо досконалої системи підготовки педагогів, шкільних психологів, соціальних працівників, яка не враховує сучасних соціальних і особистісних трансформацій.

Трансформаційні процеси в освіті спричинені вимогами сьогодення — усвідомленням необхідності переходу від авторитарної до гуманістичної педагогіки. З приходом перебудови 80–90-х років почалася активна гуманізація школи. Багато вчителів-новаторів і викладачів «повстали» проти авторитарних суб'єктно-об'єктних форм взаємодії і методів тоталітарної або директивної освіти. У школі вперше знайшлося місце психологам, які також сприяли підвищенню не стільки рівня освіченості і вихованості школярів, скільки ставили перед собою завдання розвитку і формування здібностей особистості (як учня, так і вчителя).

Традиційна педагогіка в основному має чітку формівну спрямованість.

Традиційний урок передбачає повідомлення, роз'яснення, переконання з боку вчителя та уважного сприймання, обмірковування, запам'ятовування й відтворення почутого з боку учня. Навчально-виховний процес базується на монологах вчителів, а за їх зразком — на монологах учнів. Таку ситуацію П. Блонський ще в 20-ті роки минулого століття назвав «антипсихологічною школою активного вчителя і пасивно-уважних дітей»⁸.

Як показує практика, більшість учителів звертають основну увагу на ті психологічні процеси та якості учнів, які є значущими для навчання, для засвоєння знань, опрацювання й запам'ятовування навчальної інформації, а саме: увага, сприймання, мислення, пам'ять, старанність, дисциплінованість, пунктуальність. Помітно рідше оцінюються такі якості особистості учня, як доброзичливість, чесність, почуття власної гідності, творче мислення, комунікативна гнучкість, здатність мати власну думку та вміння її відстоювати. Проте наявність саме цих якостей створює найсприятливіші умови для вільного без побоювань

¹ Андреева Т. В. Психология современной семьи : монография / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2005. — 436 с.

⁸ Легун. О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Легун, 2005. — 200 с.

висловлювання, вияву своїх почуттів, переживань, думок, сумнівів, критичних зауважень з боку учнів, без чого неможливе створення розвивальної ситуації.

Якщо поглянути на ситуацію в школі, то на сьогодні вона є екстремальною. Передусім через брак головного ресурсу – часу, одночасно з намаганням «втиснути» в нього якомога більше предметного змісту. Відтак, звичайні домашні завдання третьокласник виконує протягом усього вечора, завдяки зусиллям усієї сім'ї. Дитина і дорослий разом усвідомлюють ненормальність ситуації і начебто разом відповідають за результат. Але перед ким? Перед учителем, директором, тим, хто запроваджує програму? І всі розводять руками, коли виявляється, що підліток не бажає вчитися, не хоче ходити до школи, поводить ся вкрай погано, абсолютно некерований. Підліток постійно випробовує межі дозволеного.

Учителям не вистачає часу, щоб навчити дитину всього, що знадобиться в житті, а дитині не вистачає часу, щоб про життя подумати. Отже, свідомість дитини формується в умовах вибору «з того, що дають» (тобто, діє принцип обмеження). Тим самим учень позбавлений можливості зрозуміти й спробувати себе в ситуації свободи вибору — усвідомлювати не «те, що дають», а те, що насправді він хоче. А. Маслоу називає цю ситуацію — кризою освітнього простору, адже, ті знання, які учні отримують на уроках, не є актуальними у позаурочній діяльності, і навпаки, знання, уміння і навички, яких діти набувають за межами школи, не можуть застосовуватись у стінах школи¹⁴.

На думку П. Лушина, спроби реформування освіти (а саме: комп'ютеризація чи «болонізація» школи) не привели до принципової зміни традиційного формату авторитарності і роз'яснювально-ілюстративного характеру навчання. Розвиток психічних функцій залишається поза увагою.

Криза в освіті продовжується: діти все менше цікавляться школою і відходять в альтернативні сфери комп'ютерних ігор, телебачення й розваг⁹.

Висновки

Отже, у формуванні особистості підлітка відіграють роль не лише біологічні і психофізіологічні процеси дозрівання (наприклад, зростання і зміна м'язової і кісткової системи), а й розвиток, тобто зміна, психічних функцій і особистості в цілому, яка відбувається під час взаємодії з іншими людьми і опанування провідною учбовою діяльністю. При цьому важливе значення має середовище, що оточує підлітка.

Соціальні обставини визначають тривалість підліткового періоду, наявність або відсутність кризи, конфліктів, труднощів дорослішання і особливості переходу

¹⁴ Maslow A. H. *Motivation and personality* / A. H. Maslow. — N.Y., 1954. — 411 p.

⁹ Лушин П. В. Принципы выживания в условиях системного кризиса / П. В. Лушин // Проблемы сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка; Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. — Вип. 4. — С. 181–193.

від дитинства до дорослості. Тобто в особі підлітка чисто природне наповнюється соціальним і психологічним вмістом. Виявлено тісну залежність особливості становлення підлітка від стану інституту сім'ї, освітніх трансформацій, процесів, що відбуваються в суспільстві і державі.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі

У цілій низці досліджень зафіксовано зміни в соціальних установках, стереотипах, цінностях, картині світу, формах активності сучасних підлітків. І в науковому, і в практичному планах важливо зрозуміти, в яких напрямках і з яким темпом відбуваються ці зміни, який тип або типи особистостей формуються. Це стане можливим у разі системно організованих довгострокових досліджень.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи : монография / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2005. — 436 с.
2. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности. — М. : Наука, 1981. — С. 257–289.
3. Бородачев Ю. И. Личностные характеристики подростков в условиях социальных изменений в России : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Ю. И. Бородачев ; Московский гос. пед. ин-т. — М. : Москов. гос. пед. ин-т, 2006. — 163 с.
4. Выготский Л. С. Педология подростка: проблема возраста: сочинения: в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1984. — Т. 3–4.
5. Герриг Р. Психология и жизнь / Р. Герриг, Ф. Зимбардо. — СПб. : Питер, 2004. — 769 с.
6. Дольто Ф. На стороне подростка / Ф. Дольто ; пер. с фр. А. К. Борисовой ; предисл. М. М. Безруких. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. — 423 с. — (Серия «Авторитетные детские психологи»).
7. Казанская В. Подросток. Трудности взросления / В. Казанская. — СПб. : Питер, 2008. — 282 с.
8. Легун. О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Легун, 2005. — 200 с.
9. Лушин П. В. Принципы выживания в условиях системного кризиса / П. В. Лушин // Проблемы сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка ; Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. — Вип. 4. — С. 181–193.

10. Молода сім'я в Україні: проблеми становлення та розвитку: тематична доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2002 року. — К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. — 140 с.
11. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия / К. Роджерс. — М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2002. — 512 с.
12. Фрейд З. Избранное / З. Фрейд. — М. : АСТ ЛТД, 1998. — 448 с.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М. : Прогресс, 1996. — 340 с.
14. Maslow A. H. Motivation and personality / A. H. Maslow. — N.Y., 1954. — 411 p.

Anzhela Gel'bak

TEENAGER'S FORMATION IN TRANSFORMATIONAL PERIOD

Dissertation is extremely relevant to educational and developmental psychology issue of the impact of social change on personality in adolescence as a psychological change in the structure of the individual in the individual development can not be imagined outside the categories of historical time.

It is noted that the formation of adolescent personality play a role not only biological and physiological maturation processes (eg, growth and change in the muscular and skeletal systems), but also development, that change of mental functions and personality as a whole, which takes place in collaboration with other people and the capture of the leading educational activity. Thus it is important to the environment surrounding the teenager.

The analysis of the various approaches to psychological crisis of adolescence. Noted a close relationship especially the formation of a teenager on the state of the family, as the specificity of family relationships could be traumatic for a teenager as well as exculpatory factor, educational transformations that are primarily related to the humanization of educational space, the processes taking place in society and the state. We found that the social transformations led to changes in social attitudes, stereotypes, values, worldview, active forms of modern teenagers. The future system of organized long-term research is essential to understand in which areas and how these changes occur pace which type or types of personalities are formed. Accumulation of relevant empirical data and theoretical generalizations — a necessary condition for constructing a theory of personality in terms of social change on the one hand, and theories of personality in time and life-time history on the other.

**Грубі Тамара Валеріївна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнко**

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті розглянуто основні концептуальні підходи до дослідження поняття «перфекціонізм» в історичній ретроспективі, яке запозичене з релігійної філософії й означає прагнення до досконалості. Констатовано, що термін «перфекціонізм» не використовувався в психології до середини 30-х рр. ХХ ст., але описувалися концепти, подібні за значенням: «прагнення до переваги», «прагнення до досконалості» тощо. Зазначено, що термін «перфекціонізм» у психології вперше використав М. Холлендер, який трактував феномен як особистісну рису характеру, що проявляється як повсякденна практика вищих вимог до своєї діяльності, ніж того вимагають обставини. Відзначено, що в останні десятиліття спостерігається зростання інтересу науковців до перфекціонізму. Визначено перфекціонізм як прагнення суб'єкта до досконалості, доведення результатів будь-якої діяльності до найвищих стандартів (моральних, естетичних, інтелектуальних).

Ключові слова: перфекціонізм, розвиток, самовдосконалення, основні концептуальні підходи, прагнення до переваги, прагнення до досконалості, високі особисті стандарти.

Груби Тамара Валерьевна

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье исследованы основные концептуальные подходы к изучению понятия «перфекционизм» в исторической ретроспективе, которое позаимствовано из религиозной философии и означает стремление к совершенству. Констатировано, что термин «перфекционизм» не использовался в психологии до середины 30-х гг. ХХ в., но описывались концепты, похожие по значению: «стремление к превосходству», «стремление к совершенству» и др. Указано, что термин «перфекционизм» в психологии впервые использовал М. Холлендер, трактовавший феномен как личностную черту характера, которая проявляется как повседневная практика предъявления более высоких требований к своей деятельности, чем того требуют обстоятельства. Отмечено, что в

последние десятилетия наблюдается повышенный интерес ученых к проблеме перфекционизма. Перфекционизм рассматривается как стремление субъекта к совершенству, доведение результатов любой деятельности до соответствия самым высоким стандартам (моральным, эстетическим, интеллектуальным).

Ключевые слова: перфекционизм, развитие, самосовершенствование, основные концептуальные подходы, стремление к превосходству, стремление к совершенству, высокие личные стандарты.

Tamara Grubi

THE CONCEPTUAL APPROACHES TO INVESTIGATION OF PERFECTIONISM OF PERSONALITY

Abstract. *In the article author investigated the main conceptual approaches to the investigation of perfectionism of personality in a historical retrospective. It is noted that the term «perfectionism» is borrowed from religious philosophy and it means a commitment to excellence. The term of «perfectionism» was not used in psychology to the 30-ies of XX century, but scientists have used some concepts that are similar to perfectionism, such as «a pursuit of superiority», «a commitment to excellence», etc. It is determined that M. Hollander was the first, who has used the term of «perfectionism» in psychology and he determined this phenomenon as a personality trait characterized by a person's striving for flawlessness and setting excessively high performance standards, accompanied by overly critical self-evaluations and concerns regarding others' evaluation. It was found that in recent decades scientists have a heightened interest to the problem of perfectionism. It should be noted that perfectionism is regarded as a psychological construct, which is characterized by a desire of the subject to perfection and by achievement of the results of its activities to the highest standards (moral, aesthetic, intellectual).*

Keywords: *perfectionism, main conceptual approaches, development, self-improvement, striving for excellence, pursuit of excellence, high personal standards.*

Постановка проблеми

Останнім часом в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі з'являється все більше наукових статей, присвячених проблемі перфекціонізму особистості. Активність таких досліджень дає змогу стверджувати, що цей феномен є важливою характеристикою людини нашого часу та відіграє значну роль у регуляції поведінки особистості.

Підвищений інтерес до цього психологічного конструкту можна пояснити високим темпом життя, суспільним розвитком, конкуренцією, наявним у суспільстві культом раціональності та прагнення до досконалості тощо. Для позначення опису прагнення особистості до самовдосконалення використовується термін «перфекціонізм».

Актуальність проблеми дослідження. Перфекціонізм є досить складним та недостатньо дослідженим явищем, вплив якого охоплює майже всі сфери життя. На наш погляд, актуальним вбачається дослідження основних концептуальних підходів до вивчення перфекціонізму особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Проведений аналіз наукової літератури зарубіжних та вітчизняних вчених дає змогу стверджувати, що дослідженням проблеми перфекціонізму особистості займалися багато зарубіжних (Д. Барнс, С. Блатт, Н. Гаранян, І. Грачова, С. Єніколопов, А. Золотарьова, Є. Ільїн, С. Інгрем, М. Ларських, В. Міссілдін, Л. Сільверман, Д. Хамачек, М. Холлендер, А. Холмогорова, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Р. Фрост, Т. Юдеїва, В. Ясная та ін.) та вітчизняних вчених (В. Грандт, І. Гуляс, Л. Данилевич, О. Кононенко, О. Лоза, Г. Чепурна та ін.).

Крім того, більшість робіт, присвячених проблемі перфекціонізму, активно розробляються в таких напрямках:

- описи та уточнення поняття (А. Маслоу, М. Холлендер, К. Хорні);
- емпіричні дослідження та концептуалізація конструкту (І. Гуляс, К. Дебровські, Л. Сільверман, Г. Чепурна та ін.);
- розкриття психологічної структури перфекціонізму (Д. Барнс, Н. Гаранян, Г. Флетт, Р. Фрост, П. Х'юїтт, М. Холлендер, Т. Юдеєва та ін.);
- розроблення інструментарію перфекціонізма (Д. Барнс, І. Грачова, Р. Слейні, С. Єніколопов, Г. Флетт, Р. Фрост, П. Х'юїтт, Т. Юдеєва та ін.);
- дослідження позитивних і негативних аспектів перфекціонізму (В. Паркер, Л. Сільверман, Дж. Стоєбер, Л. Террі- Шорт, Р. Шафран та ін.);
- дослідження чинників, що сприяють появі та розвитку перфекціонізму (С. Блатт, Р. Фрост, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Р. Слейні та ін.);
- корекція перфекціонізму (Дж. Бароу, Д. Барнс, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Ф. Фрост, Р. Шафран та ін.);
- створення типологій перфекціонізму (К. Адкінс, Н. Гаранян, Дж. Ешбі, О. Кононенко, Р. Фрост, Д. Хамачек, В. Паркер, Р. Слейні, та ін.).

Однак незважаючи на чималу кількість опублікованих праць з досліджень цього феномену у різних напрямках, залишається відкритим питання дослідження появи та розвитку цього конструкту у психології.

Мета статті – розкрити основні концептуальні підходи до дослідження перфекціонізму особистості.

Виклад основного матеріалу

Термін «перфекціонізм» має латинське походження (*perfectus*) та означає «абсолютну досконалість». Поняття «перфекціонізм» запозичене з філософії, а точніше з релігійної філософії. Спочатку термін мав теологічне значення – «той, хто

вірить, що моральна довершеність може бути набутою у земному житті»⁷. Тобто це прагнення до досконалості та самовдосконалення, що є моральною метою не лише окремої людини, а й завданням усього людства.

У літературі існує досить багато думок щодо часу появи цього поняття. Одні вчені вказують на філософсько-релігійні учення даосизму чи ранні християнські богословські учіння. Інші дослідники називають ім'я філософа епохи Відродження, іспанського лікаря Х. Вівеса, в якого виникла ідея самовдосконалення людини. Хоча існує думка, що саме німецький філософ XVII ст. Г. Лейбніц почав використовувати цей термін¹².

Перфекціонізм тісно пов'язаний з релігією. А саме в XIX ст. в протестантизмі виникла нова течія – «церква святості». Цей релігійний напрям заклав основи перфекціоністських уявлень, в межах якого перфекціонізм розглядається як моральне та духовне удосконалення людини, яке полягає в аскетичному бутті та суворому виконанні усіх заповідей. Удосконалення розглядається в двох аспектах, по-перше – ідентифікація з Богом, а по-друге – спрямованість до Бога у часі та просторі¹⁵.

У філософії перфекціонізм розглядається як особливий тип етичного вчення, моральна доктрина, основою якої є ідея здатності людини та всього людства до вдосконалення, де вдосконалення, як власне, так й інших людей, є саме тією метою, якої має прагнути людина і яка передбачає розвиток притаманних їй талантів і дарувань¹⁵. Представники зазначеного тлумачення перфекціонізму вважають, що удосконалення людини є не лише її моральним завданням, а й сенсом людської історії. Загалом, удосконалення виступає як нескінченний і самоцінний процес, який передбачає максимальний розвиток не лише здібностей та вмінь, а й моральний аспект. Різновидом перфекціонізму є ніцшеанська філософія надлюдини. Мета надлюдини полягає у в прагненні до саморозвитку¹⁵.

Отже, у філософії поняття «перфекціонізм» розглядається як моральна доктрина, в основі якої знаходиться ідея здатності людини і всього людства до вдосконалення.

Сучасна психологія розглядає перфекціонізм як прагнення суб'єкта до досконалості, високих особистих стандартів (моральних, естетичних, інтелектуальних), тобто це потреба вдосконалювати продукт власної діяльності⁶.

Порівнюючи значення поняття у філософії та психології, можна стверджувати, що поняття «перфекціонізм» змінює значення. Так С. Степанов

⁷ Гуляс І. А. Перфекціонізм: історично-світоглядні аспекти / І. А. Гуляс // Наука і освіта. — 2012. — № 3. — С. 46–49. — (Серія «Психологія»).

¹² Павлова В. С. Перфекціонізм як психологічний феномен / В. С. Павлова // Збірник наукових праць : психологічні науки. — 2013. — № 10(91). — Т. 2. — С. 242–247.

¹⁵ Философский энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. — М. : Гардарики, 2004. — 1072 с.

⁶ Грубі Т. В. Визначення поняття «перфекціонізм особистості» / Т. В. Грубі // Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: зб. наук. пр. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 січ. 2016 р., м. Одеса). — Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. — С. 13–18.

стверджує, що з філософії в психологію перейшло «звужене» значення терміна «перфекціонізм», яке тлумачиться як «загострене прагнення до досконалості», що стосується особистості та діяльності, і це прагнення «відрізняється маніакальним нав'язливим характером», являючи особистісну проблему¹⁴. Тобто в психології термін «перфекціонізм» позбавлений позитивних якостей, а загострюється увага на негативному тлумаченні поняття й тому нерідко можна зустріти такі синоніми до перфекціонізму, як «заучка», «ботан», «комплекс відмінника» тощо.

Деякі вчені в дослідженнях перфекціонізму особистості зазначають, що «це досить складний феномен, що пов'язаний як з нормальним адаптивним функціонуванням, так і з дезадаптацією»⁹. Отже, існує перфекціонізм не лише з негативною, а й з позитивною спрямованістю. Хоча більшість досліджень стосується саме негативного аспекту. Аналіз літератури свідчить, що досить часто вчені пов'язують перфекціонізм з синдромом «професійного вигорання»⁹, депресивністю, невротичністю і тривожністю³, obsесивно-компульсивним розладом²², схильністю до суїцидальної поведінки¹⁸ тощо.

На думку української дослідниці І. Гуляс, варто розмежувати позитивні та негативні наслідки перфекціонізму, які ототожнюються з ним як феноменом, розуміючи, власне, перфекціонізм як прагнення до вдосконалення себе не за рахунок, не на шкоду і не порівняно з іншими, а для негативних його наслідків, зумовлених особистісними якостями людини⁷. Дослідниця зазначає, що краще використовувати поняття «перфекталізму» – коли «для виконання бажаної соціальної ролі людині не вистачає ані здібностей, ані освіти», а її досягнення не дотягують до очікувань, знесилоючи людину непосильною працею, наслідком чого стає внутрішній конфлікт особистості»⁸.

До середини 30-х років ХХ ст. поняття «перфекціонізм» не мало наукового застосування в психології, але описувалися концепти, подібні до перфекціонізму за

¹⁴ Степанов С. С. Легко ли быть безупречным? [электронный ресурс] / С. С. Степанов // Школьный психолог. — 2004. — 10. — Режим доступа : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200401004>

⁹ Кононенко О. І. Вплив перфекціонізму особистості на виникнення емоційного вигорання / О. І. Кононенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. — 2014. — Вип. 2. — Т. 1. — С. 81–85. — (Серія «Психологічні науки»).

³ Гараян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства: обзор зарубежных эмпирических исследований / Н. Г. Гараян // Терапия психических расстройств. — 2006. — № 1. — С. 23–31.

²² Hewitt P. Perfectionism in the Self and Social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology / P. Hewitt, G. Flett // J.-1 of Personality and Social Psychology. — 1991. — Vol. 60. — № 3. — P. 456–470.

¹⁸ Цыганкова П. В. Перфекционний стиль личности пациентов с нарушением адаптации и суицидальным поведением : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.04. «Медицинская психология (психологические науки)» / П. В. Цыганкова. — М., 2012. — 32 с.

⁷ Гуляс І. А. Перфекціонізм: історично-світоглядні аспекти / І. А. Гуляс // Наука і освіта. — 2012. — № 3. — С. 46–49. — (Серія «Психологія»).

⁸ Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 224 с.

значенням, наприклад, «прагнення до переваги» (А. Адлер)¹, «прагнення до досконалості» (К. Хорні)¹⁶, «самоактуалізація» (А. Маслоу, С. Роджерс)¹¹.

У психології наукові дослідження перфекціонізму беруть свій початок в концепціях американських вчених А. Адлер та К. Хорні, які розглядали прагнення до досконалості як один з головних чинників, що мотивують дії людини. А. Адлер не використовував термін «перфекціонізм», хоча одним із основних концептів індивідуальної психології є «прагнення до досконалості», яке є основним мотивом подолання почуття власної неповноцінності. Незалежно від міри усвідомленості наявності прагнення до переваги, почуття неповноцінності спонукає людину до подальшого розвитку та самовдосконалення, яке виявляється в підвищенні вимог та претензій до себе й оточуючих, а також при постійному порівнянні себе з іншими. А. Адлер вважав, що прагнення до переваги є вдосконалим невротичним способом компенсації почуття власної неповноцінності². До конструктивних засобів досягнення переваги А. Адлер відносить прагнення до успіху, до першості у діяльності, розвиток власних умінь та здібностей. Вчений вважає, що прагнення до досконалості є природним тому, що воно є невід'ємною частиною життя².

Американська дослідниця К. Хорні в концепції несвідомого виділила два механізми, які заміняли фрейдиське лібідо, а саме: анксиозність (страх) і прагнення до досконалості (перфекціонізм). Саме почуття занепокоєння, яке змушує людину шукати безпеку, і в якому знаходиться потреба в самореалізації, становить основу мотивації людини. Анксиозність призводить до зневіри в себе, почуття власної неповноцінності, а протилежне йому – прагнення до досконалості спонукає до подолання страху й забезпечує впевненість¹⁷. Підвищення вимог суспільства до індивіда збільшує прагнення особистості до вдосконалення, що поступово призводить до формування невротичної потреби в досконалості, яка ґрунтується на ідеалізованому образі «Я», тобто уявленні про те, якою має бути особистість та якими рисами повинна володіти. З часом відбувається відчуження реального «Я» й формується невротик-нарцис, який ідентифікує себе з ідеалізованим «Я»¹⁶.

К. Хорні стверджувала, що в процесі бажання максимально наблизитися до «істинного ідеалу» в людини з'являється «здорова» мета та формуються життєві цінності. Прагнення бути якомога більш досконалим, максимально наблизитися до ідеалу не є невротичним. Водночас дослідниця попереджала, що варто розрізняти

¹ Адлер А. Индивидуальная психология: история зарубежной психологии / А. Адлер; под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — С. 131–140.

¹⁶ Хорни К. Невроз и личность. Борьба за самореализацию / К. Хорни; пер с англ. Е. Н. Замфир. — М.: Академ. проект, 2008. — 400 с.

¹¹ Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.

² Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М.: Прогресс, 1995. — 296 с.

¹⁷ Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. — СПб.: Питер, 2002. — 224 с.

«істинний ідеал» від «невротичного ідеалізованого образу себе», тобто справжнє прагнення самовдосконалення від потреби «здаватися досконалим»¹⁶.

Істинний ідеал стимулює особистість і характеризується динамічністю та є саме тією силою, яка необхідна для розвитку. Невротичний ідеалізований образ себе пригнічує особистість та є статичним, тобто це фіксована ідея, яка перешкоджає особистісному зростанню, оскільки заперечує наявність недоліків. Крім того, справжні ідеали ведуть до скромності, а ідеалізований образ – до марнославства та зарозумілості¹⁶.

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, С. Роджерс) описують прагнення до досконалості через поняття самоактуалізації – прагнення людини до найбільш повного виявлення своїх особистісних можливостей¹¹. За А. Маслоу, прагнення до досконалості та активне самовдосконалення є показником особистісного здоров'я, тому що досягнення досконалості знімає напруженість постійного порівняння себе з оточуючими та дає змогу людині творити, незважаючи на зовнішні фактори: визнання, оцінку, славу¹¹.

Отже, в персонологічних теоріях А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса та інших вчених прагнення до самовдосконалення визнається вродженою динамічною потребою особистості, спонукальною силою, яка, набуваючи свого предмета, виражається в продуктах професійної діяльності та індивідуальної життєтворчості, надає їм суб'єктивного сенсу і суспільної цінності.

Отже, до другої половини ХХ ст. термін «перфекціонізм» не використовувався у психології, проте описувалися категорії, близькі до перфекціонізму за значенням, але позначалися іншими поняттями.

У 1965 році американський психолог психодинамічного напрямку М. Холлендер вперше використав термін «перфекціонізм» для позначення особистісної риси характеру, яка проявляється як «повсякденна практика пред'явлення до себе вимог більш високої якості виконання діяльності, ніж того вимагають обставини, а також у прагненні до бездоганного виконання завдання»²³. М. Холлендер вважав, що ця риса характеру відіграє провідну роль у подоланні депресії та різних психологічних захворювань.

Учений вважав, що перфекціоніст бореться не стільки за нарцистичне задоволення від публічного іміджу «досконалості», скільки прагне до вдалого результату в надії отримати прийняття з боку оточуючих»²³. М. Холлендер стверджував, що одним з головних проявів перфекціонізму є надання занадто великого значення пунктуальності, порядку й організованості. Таку особливість він назвав культом акуратності – «уському своє місце»²³.

¹⁶ Хорни К. Невроз и личность. Борьба за самореализацию / К. Хорни ; пер с англ. Е. Н. Замфир. — М. : Академ. проект, 2008. — 400 с.

¹¹ Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.

²³ Hollender M. H. Perfectionism / M. H. Hollender // Comprehensive Psychiatry. — 1965. — Vol. 6. — P. 94–103.

В останні десятиліття спостерігається зростання інтересу до феномену перфекціонізму. У великій оглядовій статті відзначається, що з 80-х рр. ХХ ст. кількість публікацій, присвячених перфекціонізму, значно зростає¹³.

Перші психологічні уявлення про перфекціонізм характеризували його як одновимірний конструкт, з єдиним параметром, а саме тенденцію особистості встановлювати надмірно високі стандарти для себе і неможливість відчувати задоволеність від виконаної роботи, прагнення до бездоганності в усьому.

У 1984 році А. Пахт описує перфекціонізм як руйнівну рису, яка є певною психопатологією, що пов'язана з прагненням досягти недосяжної мети²⁴. Вчений розглядав перфекціонізм як досить поширену й надзвичайно важку проблему, яка пов'язана з безліччю психологічних і фізичних розладів (алкоголізм, особистісні розлади, неврози, депресія тощо).

У 1985 році Б. Соротзкін розглядає перфекціонізм як прагнення до неіснуючої досконалості, яке постійно тримає людину в напрузі й пов'язане з безліччю особистісних проблем, психосоматичних проявів, психопатологій різного ступеня важкості: мігренню, депресіями, анорексією і булімією, спробами суїциду тощо²⁶.

Дещо пізніше вченими внесено феноменологічні уточнення і до виокремлених параметрів додалися такі: мислення у термінах «все або нічого», схильність до генералізації стандартів в усіх сферах життєдіяльності та до вибіркової концентрації на помилках⁴.

З часом постало питання про те, що одновимірне розуміння перфекціонізму не охоплює всі феноменологічні характеристики цього психологічного явища. Відповідно, перед психологічною наукою постало завдання розширення уявлень про феномен перфекціонізму.

У 1989 році видатний психотерапевт когнітивного напрямку Д. Барнс, детально проаналізував поняття перфекціонізму, додавши когнітивний та інтерперсональний компоненти. Д. Барнс вважав, що перфекціонізм — це «мережа когніцій», яка складається з очікувань, інтерпретації подій, оцінки себе й інших. Відповідно до його опису, перфекціоністи схильні встановлювати нереалістично високі стандарти, компульсивно прагнуть до досягнення неможливих цілей і визначають власну цінність винятково через досягнення та продуктивність, для них характерно мислення у термінах «все або нічого», яке передбачає полярну оцінку власної діяльності. У визначенні перфекціонізму Д. Барнс фокусує увагу на

¹³ Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. — 2-е доп. и перераб. изд. — СПб. : Питер, 2002. — 1019 с.

²⁴ Pacht R. Reflections on perfection / R. Pacht // American Psychologist. — 1984. — Vol. 39. — P. 386–390.

²⁶ Sorotzkin B. The quest for perfection: Avoiding quilt or avoiding shame? / B. Sorotzkin // Psychotherapy. — 1985. — Vol. 22. — P. 564–571.

⁴ Гаранян Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. — 2001. — № 4. — С. 18–48.

надмірно високих особистісних стандартах, додавши до цього параметру когнітивний параметр – мислення у термінах: «все або нічого», а також схильність до «вибірної концентрації на справжніх і минулих помилках» та схильність до генералізації стандартів в усіх сферах життєдіяльності¹⁹.

На основі ірраціональної думки «я завжди повинен бути досконалим» Д. Барнс виокремив такі різновиди перфекціонізму: моралістичний перфекціонізм; перфекціонізм у роботі; перфекціонізм ідентичності; емоційний перфекціонізм; романтичний перфекціонізм; перфекціонізм відносин; сексуальний перфекціонізм; перфекціонізм зовнішності¹⁹.

Починаючи з кінця 70-х років ХХ ст. вчені почали досліджувати вплив перфекціонізму на особистість і, як наслідок, в науковій літературі почали з'являтися статті, присвячені типології перфекціонізму.

Уперше в 1978 році Д. Хамачеком було виділено два типи перфекціонізму: нормальний та невротичний. Учений, використовуючи клінічний досвід, описав відмінності між невротичними та нормальними перфекціоністами й виокремив шість критеріїв, які допомагають розрізнити нормальний перфекціонізм від невротичного: депресія; переконання «я повинен/змушений»; почуття сорому й провини; поведінка, спрямована на захист власного престижу; сором'язливість і зволікання; самоосуд²¹.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що майже всі науковці, які займаються дослідженням перфекціонізму, виділяють дві форми цього конструкту, але називають їх по-різному: нормальний та невротичний (Д. Хамачек), здоровий та нездоровий (В. Паркер, Х. Стампф), активний та пасивний (В. Паркер, К. Адкінс), позитивний та негативний (Дж. Ешбі, Р. Слейні), здоровий, нездоровий та нон-перфекціонізм (Дж. Стоєберг та К. Отто), здоровий та патологічний (Н. Гаранян, А. Холмогорова, Т. Юдєєва), адаптивний та дезадаптивний (В. Ясная, С. Єніколопов), функціональний і дисфункціональний (Л. Данилевич) та ін.

Отже, дослідження з перфекціонізму показують, що цей феномен, пов'язаний як з нормальним адаптивним функціонуванням, так і з дезадаптацією особистості.

У 1980–1990-х рр. науковці (П. Хевітт, Г. Флетт, Р. Фрост та ін.)^{20; 22} висунули тезу про багатовимірну психологічну структуру перфекціонізму. Адже «одновимірний» підхід не охоплює всі характеристики перфекціонізму, зокрема, його інтерперсональні аспекти. Як наслідок, перфекціонізм став вивчатися з

¹⁹ Burns D. D. The feeling good handbook / D. D. Burns. — New York : William Morrow and Company, 1989. — P. 121–128.

²¹ Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // Psychology. — 1978. — V. 15. — P. 27–33.

²⁰ Frost R. The dimensions of perfectionism / R. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate // Cogn. Ther. Res. — 1990. — Vol. 14. — P. 449–468.

²² Hewitt P. Perfectionism in the Self and Social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology / P. Hewitt, G. Flett // J-1 of Personality and Social Psychology. — 1991. — Vol. 60. — № 3. — P. 456–470.

позицій теорії особистісних рис, згідно з якою кожна риса включає безліч окремих компонентів⁵.

Ідея про багатовимірність перфекціонізму послідовно розвинулася в трьох концепціях, розроблених кількома колективами – канадською групою П. Х'юїтт і Г. Флетт²²; британською групою Р. Фрост²⁰ і американською групою Р. Слейні і Дж. Ешбі²⁵.

Отже, сучасні дослідники визначають перфекціонізм як багатовимірний конструкт, що має складну структуру та включає разом із високими особистими стандартами низку когнітивних й інтерперсональних параметрів¹⁰.

Висновки

Проведене дослідження появи та розвитку перфекціонізму показало, що впродовж порівняно недовгої історії його вивчення у психології перфекціонізм перетворився на предмет пильного інтересу та численних емпіричних досліджень та наукових дискусій.

Сучасна психологія розглядає перфекціонізм як прагнення суб'єкта до досконалості, доведення результатів будь-якої діяльності до найвищих стандартів (моральних, естетичних, інтелектуальних).

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні впливу перфекціонізму на професійну діяльність науково-педагогічного персоналу вищої школи.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Индивидуальная психология: история зарубежной психологии / А. Адлер ; под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М. : Изд-во МГУ, 1986. — С. 131–140.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М. : Прогресс, 1995. — 296 с.
3. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства: обзор зарубежных эмпирических исследований / Н. Г. Гаранян // Терапия психических расстройств. — 2006. — № 1. — С. 23–31.

⁵ Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. И. Грачева. — М., 2006. — 26 с.

²² Hewitt P. Perfectionism in the Self and Social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology / P. Hewitt, G. Flett // J.-1 of Personality and Social Psychology. — 1991. — Vol. 60. — № 3. — P. 456–470.

²⁰ Frost R. The dimensions of perfectionism / R. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate // Cogn. Ther. Res. — 1990. — Vol. 14. — P. 449–468.

²⁵ Slaney R. Perfectionism: Its measurement and career relevance / R. Slaney, J. Ashby, J. Trippi // Journal of Career Assessment. — 1995. — Vol. 3. — № 2. — P. 279–297.

¹⁰ Кононенко О. І. Диверсифікація перфекціонізму: психологічний аспект / О. І. Кононенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. — 2015. — Вип. 2. — Т. 1. — С. 37–41. — (Серія «Психологічні науки»).

4. Гаранян Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. — 2001. — № 4. — С. 18–48.
5. Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. И. Грачева. — М., 2006. — 26 с.
6. Грубі Т. В. Визначення поняття «перфекціонізм особистості» / Т. В. Грубі // Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: зб. наук. пр. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 січ. 2016 р., м. Одеса). — Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. — С. 13–18.
7. Гуляс І. А. Перфекціонізм: історично-світоглядні аспекти / І. А. Гуляс // Наука і освіта. — 2012. — № 3. — С. 46–49. — (Серія «Психологія»).
8. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 224 с.
9. Кононенко О. І. Вплив перфекціонізму особистості на виникнення емоційного вигорання / О. І. Кононенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. — 2014. — Вип. 2. — Т. 1. — С. 81–85. — (Серія «Психологічні науки»).
10. Кононенко О. І. Диверсифікація перфекціонізму: психологічний аспект / О. І. Кононенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. — 2015. — Вип. 2. — Т. 1. — С. 37–41. — (Серія «Психологічні науки»).
11. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.
12. Павлова В. С. Перфекціонізм як психологічний феномен / В. С. Павлова // Збірник наукових праць : психологічні науки. — 2013. — № 10(91). — Т. 2. — С. 242–247.
13. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. — 2-е доп. и перераб. изд. — СПб. : Питер, 2002. — 1019 с.
14. Степанов С. С. Легко ли быть безупречным? [электронный ресурс] / С. С. Степанов // Школьный психолог. — 2004. — 10. — Режим доступа : <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200401004>
15. Философский энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. — М. : Гардарики, 2004. — 1072 с.
16. Хорни К. Невроз и личность. Борьба за самореализацию / К. Хорни ; пер с англ. Е. Н. Замфир. — М. : Академ. проект, 2008. — 400 с.
17. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. — СПб. : Питер, 2002. — 224 с.
18. Цыганкова П. В. Перфекционный стиль личности пациентов с нарушением адаптации и суицидальным поведением : автореф. дис. на соискание

учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.04. «Медицинская психология (психологические науки)» / П. В. Цыганкова. — М., 2012. — 32 с.

19. Burns D. D. The feeling good handbook / D. D. Burns. — New York : William Morrow and Company, 1989. — P. 121–128.

20. Frost R. The dimensions of perfectionism / R. Frost, P. Marten, C. Lahart, R. Rosenblate // Cogn. Ther. Res. — 1990. — Vol. 14. — P. 449–468.

21. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // Psychology. — 1978. — V. 15. — P. 27–33.

22. Hewitt P. Perfectionism in the Self and Social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology / P. Hewitt, G. Flett // J.-1 of Personality and Social Psychology. — 1991. — Vol. 60. — № 3. — P. 456–470.

23. Hollender M. H. Perfectionism / M. H. Hollender // Comprehensive Psychiatry. — 1965. — Vol. 6. — P. 94–103.

24. Pacht R. Reflections on perfection / R. Pacht // American Psychologist. — 1984. — Vol. 39. — P. 386–390.

25. Slaney R. Perfectionism: Its measurement and career relevance / R. Slaney, J. Ashby, J. Trippi // Journal of Career Assessment. — 1995. — Vol. 3. — № 2. — P. 279–297.

26. Sorotzkin B. The quest for perfection: Avoiding guilt or avoiding shame? / B. Sorotzkin // Psychotherapy. — 1985. — Vol. 22. — P. 564–571.

Tamara Grubi

**THE CONCEPTUAL APPROACHES TO INVESTIGATION
OF PERFECTIONISM OF PERSONALITY**

In recent years, the problem of perfectionism is actively studied in various aspects of human activity. This interest we can explain by a high pace of life, a social development, a competition, a cult of rationality and a pursuit of excellence. Therefore the investigation of emergence and development of perfectionism is actual. It is researched that the term «perfectionism» is of Latin origin («perfectus») and means «absolute perfection». The term «perfectionism» is borrowed from religious philosophy and it means the pursuit of excellence and self-improvement, which is the moral purpose of individual and the task of all humankind. It is determined that perfectionism is related with religion, namely with Protestantism («Church of Holiness») and perfectionism is regarded as moral and spiritual improvement of man with ascetic being and strict implementation of all the commandments. It is researched that perfectionism is related with philosophy and the concept of «perfectionism» is regarded as a moral doctrine, in basis of which there is an idea of human capacity and all mankind to the perfection.

It is established that the term of «perfectionism» was not used in psychology to the middle of 30-ies of XX century, but scientists have used some concepts that are similar to perfectionism, such as «a commitment to excellence» (A. Adler), «a pursuit of perfection» (K. Horney), «a self-actualization» (A. Maslow, C. Rogers).

It is determined that M. Hollander was the first, who has used the term of «perfectionism» in psychology. It was found that in recent decades scientists have a heightened interest to the problem of perfectionism. It is considered that the first psychological ideas about perfectionism are characterized as one-dimensional construct with a single parameter. Over time, there was a question about the expansion of representations of the phenomenon of perfectionism. It is outlined that from the late 70-ies of XX century, scientists began to investigate the impact of perfectionism on personality and, consequently, articles, dedicated to the typology of perfectionism began to appear in the scientific literature. In 1980-1990-ies of XX century, scientists have put forward the idea of multidimensional psychological structure of perfectionism. And now, perfectionism is regarded as a psychological construct, which is characterized by a desire of the subject to perfection and by the achievement of the results of its activities to the highest standards (moral, aesthetic, intellectual).

Давидова Оксана Володимирівна,
практичний психолог вищої категорії
Кременчуцького ліцею інформаційних
технологій № 30 ім. Н. М. Шевченко

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті розглядаються основні теоретичні підходи до вирішення питання про сутність професійної педагогічної діяльності вчителя. Здійснюється аналіз наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів щодо поняття педагогічної діяльності, її структури, специфіки та процесуальних характеристик. Автор конструює визначення педагогічної діяльності з метою його введення в контекст дослідження його особливостей. За допомогою порівняльного аналізу різних наукових концепцій визначаються механізми розвитку професійної педагогічної діяльності, її психодинамічні характеристики.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічний процес, розвиток.

Давыдова Оксана Владимировна

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные теоретические подходы к решению вопроса о сущности профессиональной педагогической деятельности учителя. Осуществляется анализ научных исследований отечественных и зарубежных авторов относительно понятия педагогической деятельности, ее структуры, специфики и процессуальных характеристик. Автор конструирует определение педагогической деятельности с целью его введения в контекст исследования его особенностей. С помощью сравнительного анализа различных научных концепций определяются механизмы развития профессиональной педагогической деятельности, ее психодинамические характеристики.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогический процесс, развитие.

Oksana Davydova

SPECIFICS OF PEDAGOGICAL TEACHER'S ACTIVITY

Abstract. In the article the basic theoretical ways are examined for the decision of question about essence of professional pedagogical teacher's activity. The analysis of scientific researches of home and foreign authors comes true in relation to the concept of pedagogical activity, her structure, specific and judicial descriptions. An author constructs determination of pedagogical activity with the aim of his introduction to the context his features' research. By means of comparative analysis of different scientific

conceptions the mechanisms of development of professional pedagogical activity are in-process characterized her psychodynamic descriptions.

Key words: *pedagogical activity, pedagogical process, development.*

Постановка проблеми

Актуальність теми дослідження. Педагогічна діяльність — одне з найактуальніших понять у педагогіці й психології. Дослідження педагогічної діяльності мають фундаментальну основу й побудовані на теоріях діяльності вчених Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, Б. Ломова, В. Шадрикова. Професійна педагогічна діяльність аналізується в межах різних підходів: системного (Н. Кузьміна, Б. Ананьєв та ін.), структурно-функціонального (В. Щербаков, А. Реан, Я. Коломенський та ін.), технологічного (Г. Щедровицький), діяльнісного (А. Маркова), динамічного (А. Асмолов, В. Петровський) тощо. Більшість із цих підходів у своїй основі представлено традиційними поглядами, за яких домінує навчально-дисциплінарна модель взаємодії, особистість дитини оцінюється через призму її дефіцитарних характеристик, а засоби навчання сповнені транслятивним та репродуктивним змістом. Із появою гуманістичних ідей (К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла, Ф. Перлза) все більше враховується активна суб'єктна позиція учня, розвиваються його здібності в аспекті самокерування власною діяльністю, здійснюється перехід до розуміння професійної педагогічної діяльності з позицій професійного розвитку, зокрема стратегії самозмінювання (Є. Рогов, Л. Мітіна, Р. Діхмухаметов, А. Орлов, В. Маралов та ін.). Особливу цінність представляє розгляд професійної педагогічної діяльності в умовах трансформації системи освіти не тільки в Україні, а й глобально. Зокрема, сучасна педагогічна реальність у своїй основі має нелінійний розвиток дітей, а у самого педагога «зароджується необхідність у приватній ініціативі, доводиться покладатися на самого себе й ті процеси, які прийнято відносити до соціальної й особистої самоорганізації, самоврядування, саморегуляції, самопомоги та саморозвитку»⁷. В умовах такої діалектичної суперечності, коли нинішній педагог, з одного боку, обмежений умовами існування традиційних формальних педагогічних систем, а з іншого — має можливість самостійно формувати підстави для своєї діяльності, змінювати власну професійну позицію, усе актуальнішим постає питання про механізми розвитку професійно-педагогічної діяльності, розширення уявлення про її структуру та специфіку. З цією метою нами проаналізовано такі літературні джерела, в яких ґрунтовно розглянуто цю проблематику.

⁷ Лушин П. В. Самоорганизация в образовании взрослых: о перспективах интеграции спонтанных изменений / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. — 2014. — № 2(2). — С. 92–97.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Розв'язанням проблеми особливостей розвитку професійної педагогічної діяльності та її специфіки займаються такі науковці, як: Л. Мітіна, В. Маралов, А. Орлов, Г. Корнетов, М. Кашапов, П. Лушин, Р. Діхмухаметов, Х. Тхагапсоев, І. Авдєєва, М. Варгамян, Л. В'язникова, І. Молочкова, О. Ключко, В. Краснорядцева, І. Черкасова, Д. Іванов, Є. Ібатулліна, Н. Городецька, А. Губа, Е. Кригер, Ю. Гудименко та ін. Названа проблема набуває теоретичної та практичної значущості, оскільки в межах інноваційного педагогічного процесу вона залежить не тільки від високих освітніх вимог до діяльності сучасного вчителя, а й від ситуацій невизначеності, малоструктурованості.

Мета статті — проаналізувати теоретичні підходи щодо питання особливостей професійної педагогічної діяльності вчителя, розширити уявлення про її структуру, специфіку, процесуальні характеристики, розглянути механізми її розвитку.

Виклад основного матеріалу

Професійна педагогічна діяльність трактується неоднозначно. Традиційно, як одне із важливих суспільних явищ, вона виступає транслятором соціокультурного досвіду для майбутніх поколінь і спрямована на їхню підготовку до життя відповідно до запитів суспільства (Б. Лихачов, А. Міщенко, В. Сластьонін, В. Мезинов). Так, наприклад, на думку В. Сластьоніна, педагогічна діяльність – це «особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, на створення умов для їхнього особистісного розвитку та підготовку до виконання соціальних ролей у суспільстві»¹². З погляду системності, багатокomпонентності розглядається діяльність педагога Н. Кузьміною. Звернімо увагу на визначення автором педагогічної системи: «Педагогічну систему можна визначити як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей»³. Схожу позицію щодо педагогічної діяльності як складної системи, її виразності, нескінченності та розмаїття станів, поведінки й зв'язків висловлюють інші автори¹⁵. Під технологічним кутом, уключеністю в педагогічну діяльність трьох базових категорій (діяльності, спілкування та особистості) визначається праця вчителя А. Марковою: «Педагогічна діяльність — це «технологія» праці вчителя, педагогічне спілкування, клімат та атмосфера цієї праці, а особистість — ціннісні

¹² Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. — 512 с. — С. 11.

³ Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования ; под ред. Н. В. Кузьминой. — М. : Народное образование, 2002. — С. 11.

¹⁵ Подласый И. П. Педагогика: новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. — Кн. 1.

орієнтації, ідеали, внутрішні сенси роботи вчителя»⁸. У контексті розуміння педагогічної діяльності, одночасно з виховним і навчальним впливом учителя на учня, на його інтелектуальний, особистісний розвиток надається перевага основам саморозвитку та самовдосконалення, професійній активності педагога (О. Бодальов, Л. Кустов, І. Дубровіна, В. Слободчиков, В. Кан-Калик, А. Маркова, І. Зімня, Л. Мітіна, М. Нікітіна, А. Орлов, В. Маралов та ін.). У колективній монографії О. Морозової, В. Сластьоніна, Ю. Сенько зустрічаємо таке визначення: «Професійна діяльність учителя — це діяльність суб'єкта, яка спрямована на виховання, навчання, розвиток учнів на основі оволодіння історично накопиченим у педагогіці науковим і практичним досвідом людства і на саморозвиток суб'єкта»¹⁷. Понятійний апарат професійної педагогічної діяльності розширюється її розумінням як процесу рефлексивного управління (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська), управлінської діяльності, або метадіяльності, що надбудовується над діяльністю учнів (І. Зязюн). «Ідеться про особливу позицію вчителя в системі взаємодії з учнями. Її суть полягає в тому, щоб організовувати, керувати, коригувати діяльність учня, який є суб'єктом, здатним до керування власною діяльністю», — пише І. Зязюн¹¹. Педагогічна діяльність може бути представлена і «як довга низка комунікативних завдань, мінливих, що розвиваються, які передбачають організацію педагогічної взаємодії, адекватну цим завданням»¹⁴. У межах виконання педагогічних завдань Є. Ільїн визначає педагогічну діяльність як неперервне їх виконання: «Виконати їх — означає знайти адекватний певній педагогічній ситуації спосіб досягнення педагогічної мети». Учений акцентує, що «є нереальним досягнення мети раз і назавжди перевіреним способом»¹.

Як бачимо, поняття «професійна педагогічна діяльність» має різні сенсові відтінки. У наведених вище судженнях воно трактується неоднозначно: як одне із суспільних явищ, що виступає транслятором соціокультурного досвіду, спрямоване на розвиток майбутніх поколінь; процес функціонування та взаємодії системних взаємопов'язаних зв'язків; технологія поєднання категорій діяльності, спілкування й особистості; процес рефлексивного управління, організації та коригування діяльності учнів; діяльність з виконання педагогічних завдань і ситуацій; професійна активність і саморозвиток.

⁸ Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с. — С. 6.

¹⁷ Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько [и др.]. — Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. — 546 с. — С. 8.

¹¹ Педагогічна майстерність: підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с. — С. 18–19.

¹⁴ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.]; под ред. С. А. Смирнова. — 4-е изд., испр. — М.: Академия, 2001. — 512 с. — С. 98.

¹ Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин // Психология для педагогов. — СПб.: Питер, 2012. — 640 с. — (Серия «Мастера психологии»).

Враховуючи наявні визначення, ми схильні надалі під професійною педагогічною діяльністю розуміти опосередкований культурою процес системної організації та самоорганізації учасників педагогічної взаємодії, який передбачає виконання педагогічних завдань та ситуацій і забезпечує розвиток та саморозвиток його суб'єктів.

Аналіз педагогічної діяльності з погляду її структури наповнюється діапазоном компонентів, складників, функцій професійної компетентності, спрямованості, педагогічних здібностей (Н. Кузьміна, А. Щербаков, В. Сластьонін, А. Маркова, І. Зязюн, С. Кондратьєва, В. Кан-Калик, І. Зімняя, Н. Ключєва, С. Батракова, Ю. Варєнова, В. Маралов та ін.). Доцільним буде відзначити існування кількох підходів до розуміння структури педагогічної діяльності, зокрема структурного, функціонального та рефлексивного. Так, у межах структурного підходу професійно-педагогічна діяльність пояснюється через психологічні складники, функціональний підхід у своїй основі спирається на реалізовані педагогом функції, а рефлексивний — характеризує колективну діяльність учителя, враховує закони спілкування¹¹. Під кутом зору структурного підходу Н. Кузьміної, в основу праці вчителя покладено п'ятикомпонентну модель, яка має гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти, де кожна функція характеризує систему дій та організацію власної педагогічної діяльності³. У контексті еволюції педагогічних систем, авторка змінює свої погляди із п'ятикомпонентної моделі на семикомпонентну, де передбачає оціночний і прогностичний компоненти. Структурними елементами також убачають такі компоненти педагогічної діяльності: мету діяльності; суб'єкт діяльності (педагог); суб'єкт – об'єкт діяльності (вихованець); об'єкт діяльності (педагогічний факт, ситуація, що опосередковано впливає на вихованця); зміст діяльності; способи діяльності; результат діяльності¹³. За рахунок багатофункціональності компонентів педагогічної діяльності виокремлюють види педагогічної діяльності та відповідні їм педагогічні дії (І. Харламов, Л. Столяренко, Н. Нікітіна, Н. Кислинська та ін.). Інші вчені описують структуру професійної педагогічної праці через професійні складові. Так, А. Маркова у структурі педагогічної діяльності виділяє: 1) професійні, психологічні та педагогічні знання, 2) професійні педагогічні вміння; 3) професійні психологічні позиції й установки вчителя; 4) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями й уміннями⁸. А. Орлов

¹¹ Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. — К. : Вища шк., 1997. — 349 с.

³ Кузьміна Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования ; под ред. Н. В. Кузьминой. — М. : Народное образование, 2002. — С. 7–52.

¹³ Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. — М. : ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2010. — 432 с. — С. 30.

⁸ Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

пояснює, що професійна діяльність не ізольована від сукупності міжособистісних зв'язків і взаємин у школі, автор розглядає її як органічну частину цілого педагогічної реальності. У цьому контексті автор визначає структурний аспект педагогічної реальності, педагогічну систему (учні, учитель, адміністрація школи, колеги вчителі, засоби навчання і виховання, батьки учнів, а також усі взаємозв'язки між ними) та часовий аспект педагогічної реальності — педагогічну ситуацію, під якою мається на увазі «конкретний, якісно своєрідний і порівняно стійкий у часі стан педагогічної реальності»¹⁰. До описання структури педагогічної діяльності виокремлюється діахронічний підхід, коли елементами процесу та його розвитку виступають цикли, етапи, фази, стадії, періоди, об'єднані послідовністю у часі та зв'язками переходу всередині конкретного періоду існування цієї системи¹⁷.

На основі викладеного потрібно відзначити відсутність у літературі чіткого визначення структури професійної педагогічної діяльності, хоча немає і принципових відмінностей у її розумінні. Усі вчені розкривають її зміст через засоби праці педагога – компоненти, складники вміння — та вбачають можливість їх реалізації у складноорганізованій реальній педагогічній діяльності. Відмінності зводяться до того, що береться за основу аналізу: особистісні аспекти діяльності (вміння, навички, здібності) чи структурно-функціональні, часові або періодичні характеристики.

Аналізуючи специфіку професійної педагогічної діяльності, автори виділяють і такі її аспекти: стиль управління, стиль саморегуляції та стиль спілкування (І. Зімня), розвиток особистості учнів через посередництво особистості вчителя (Є. Рогов), когнітивний характер (С. Вешловський, Л. Лесохіна). Специфічність педагогічної діяльності визначається в тому, «що це діяльність двох (або сукупності) суб'єктів, де всі компоненти їхньої діяльності (доцільність, предметна спрямованість, реальна забезпеченість і результативність) різні і водночас взаємообумовлені»¹⁷. Полягає вона і в тому, що «...є своєрідним синтезом об'єктивних наукових знань і суб'єктивної творчості алгоритмізації та імпровізації», виражається в орієнтації на специфіку «об'єкта і "знарядь праці" вчителя, де об'єктом діяльності педагога є особистість дитини. «Продукти» ж його діяльності «матеріалізуються» в психічному образі іншої людини, в її знаннях, вміннях і навичках, у рисах її волі і характеру»¹⁷. Інші вчені характеризують своєрідність специфіки педагогічної діяльності через межі впливу на педагогічний процес об'єктивних і суб'єктивних факторів, «їх неповторні поєднання, що впливають з цього вельми своєрідним і тонким механізмом постановки і

¹⁰ Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А. Б. Орлов. — М. : Академия, 2002. — 272 с. — С. 155.

¹⁷ Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя : монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько [и др.]. — Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. — 546 с. — С. 31; 8–9.

виконання виховних та освітніх завдань, різноманітням засобів та умов їх вирішення»¹⁸.

Пояснюючи специфіку професійної педагогічної діяльності, зупинімося на процесуальному аспекті. У загальному вигляді процес розуміють як «закономірну, послідовну, безперервну зміну наступних один за одним моментів розвитку чого-небудь»; «...перебіг розвитку якого-небудь явища, послідовна зміна станів у розвитку чого-небудь»; «зміна станів будь-якої системи в часі»¹⁸. У педагогіці вперше термін «педагогічний процес» почали використовувати на початку ХХ століття, а обґрунтував поняття та відстоював ідеї єдності і його цілісності вчений П. Каптерев – автор численних праць з історії та теорії педагогіки в книгах «Дидактичні нариси» (1895) і «Педагогічний процес» (1905). У 1970-х роках важливу роль у визначенні цього поняття, розумінні його цілісності відіграли вчені-дидакти Ю. Бабанський, М. Данилов, М. Скаткін, С. Гончаренко, І. Підласий. Основною одиницею цього процесу виступає педагогічна задача, що розвивається в часі та відповідає таким умовам: має всі ознаки педагогічного процесу, «є загальною під час реалізації будь-яких педагогічних цілей; спостерігається в процесі абстрагування в будь-якому реальному процесі»¹². На думку А. Маркової, до цього процесу внесено три компоненти: педагогічні цілі й завдання, педагогічні засоби та способи розв'язання педагогічних задач, аналіз та оцінка педагогічних дій учителя. Останній розглядається як порівняльний аналіз запланованого та реалізованого самим учителем⁸. Л. Столяренко відзначає, що, незалежно від умов перебігу відповідного педагогічного процесу, «він матиме таку саму структуру: «мета — принципи — зміст — методи — засоби — форми»¹⁶. І. Підласий описує структуру педагогічного процесу через об'єкти, засоби, продукти праці, де об'єктом педагогічної діяльності є колектив вихованців, особистість, що розвивається, яким, «крім складності, системності, саморегуляції, притаманна і така якість, як саморозвиток, чим і обумовлюється варіативність, мінливість, неповторність педагогічних процесів»¹⁵. Важливе місце в контексті аналізу систем педагогічного процесу та їх міжкомпонентних зв'язків автор відводить зв'язкам управління й самоуправління (регуляції й саморегуляції)¹⁵. Л. Крившенко характеризує педагогічний процес як послідовну зміну одного стану іншим. Така результативна зміна у його розумінні відбувається на основі педагогічної взаємодії учасників

¹⁸ Хрестоматія по педагогіке: учеб. пособие для студ. пед. ун-тов, ин-тов и колледж.: в 2 ч. / сост. О. П. Морозова. – 2-е изд., доп. и перераб. — Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 1999. — 197 с. — С. 53; 102;

¹² Педагогіка: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. — 512 с. — С. 82.

⁸ Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с. — С. 30.

¹⁶ Столяренко Л. Д. Психология и педагогіка для технических вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2001. — 510 с. — С. 50.

¹⁵ Подласый И. П. Педагогіка: новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. — Кн. 1. — С. 112–114.

цього процесу¹³. На динамічні характеристики педагогічного процесу вказує В. Загвязинський: «Педагогічний процес настільки рухливий, динамічний, діалектичний, що неможливо раз і назавжди досягнути всі таємниці педагогіки. Їх доводиться "перевідкривати" знову і знову»¹⁸. А. Міщенко, розкриваючи сутність системного підходу, звертається до праць Л. Спіріна, М. Степинського, М. Фрумкіна, Б. Бітінаса, Г. Легенького. Особливо важливим у педагогічному процесі він вважає «вичленування його основної одиниці, по якій тільки й можна судити про перебіг процесу, розвиток моментів», про «зміну станів»¹⁸. Покладаючись на інтерпретацію Б. Бітінаса стосовно процесуальної «клітинки», як частини «укладеної між двома педагогічними корекціями виховного процесу, кожна з яких спрямована на відновлення його оптимального перебігу», А. Міщенко звертає увагу на самоорганізацію педагогічних систем. Поряд із такою процесуальною одиницею, автор відзначає інші моменти педагогічного процесу: часовий відрізок, у якому відбувається змінювання особистості; момент взаємодії під час розв'язання виховних задач; педагогічну задачу, як виховну ситуацію. Позиція А. Міщенка до визначення основної одиниці педагогічного процесу розкриває його прагнення бачити педагогів такими, «які також змінюються», і ставити акцент на самоуправління педагогічного процесу¹⁸. У цьому контексті основною одиницею педагогічного процесу виступає педагогічна ситуація, як «клітинка» цього процесу. Співзвучний погляд знаходимо в межах динамічної парадигми М. Кашапова в процесі дослідження педагогічного мислення, де відзначається, що педагогічні процеси здійснюються через педагогічні ситуації, прослідковується їх ситуативна проблемна детермінація².

Підбиваючи підсумок аналізу процесуальних характеристик педагогічного процесу, підкреслимо їх спільну спрямованість на досягнення освітніх цілей, наявність структури (управління й самоуправління), динамічність. Перебіг відповідних процесів здійснюється у часовому відрізку на основі взаємодії його учасників під час виконання педагогічних задач і ситуацій, забезпечує розвиток і зміни їхньої особистості.

Далі ми схильні розглянути такий аспект професійної педагогічної діяльності, як механізми її розвитку. Для цього проаналізуємо декілька теорій відомих теоретиків педагогічної діяльності: концепцію професійної компетентності вчителя А. Маркової, концепцію професійного розвитку Л. Мітіної, концепцію ненасильницького впливу А. Орлова, екофасилітативну теорію особистісного змінювання П. Лушина. Цей вибір допоможе нам зосередити увагу на

¹³ Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. — М. : ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2010. — 432 с. — С. 22.

¹⁸ Хрестоматия по педагогике: учеб. пособие для студ. пед. ун-тов, ин-тов и колледж.: в 2 ч. / сост. О. П. Морозова. — 2-е изд., доп. и перераб. — Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 1999. — 197 с. — С. 53; 102.

² Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / М. М. Кашапов. — Ярославль, 2000. — 444 с.

психодинамічних характеристиках професійної педагогічної діяльності, визначити їх спільні ознаки.

Під механізмом розвитку професійної педагогічної діяльності ми розуміємо сукупність зв'язків, процедур на рівні організації й самоорганізації педагогічних систем, зокрема психологічні механізми саморозвитку суб'єктів (активність, розв'язання внутрішніх суперечностей тощо), які забезпечують розвиток та змінювання цих систем як на індивідуальному, так і на соціальному рівні в процесі їх еволюції.

У межах діяльнісного підходу А. Марковою відображено динамічний аспект розв'язання педагогічних задач. Він представлений аналітичним, конструктивним і виконавчим етапами і розпочинається з аналізу педагогічної ситуації. А. Маркова акцентує, що «педагогічна діяльність починається не з мети, а з вихідного аналізу педагогічної ситуації»⁸. «Якщо вибір стратегії проведений правильно, то настає так званий педагогічний резонанс: зусилля вчителя по'єднуються із зусиллями учнів, і ефект навчання різко зростає»⁸. У відповідних процесах важливо не приписувати іншим власні риси та способи виходу із життєвських ситуацій. Особливе місце у зрілій педагогічній діяльності вчителя А. Маркова відводить імпровізації. Процесуальні етапи імпровізації проходять у напрямі: 1) педагогічного осяяння; 2) миттєвого осмислення педагогічної ідеї та моментальний вибір шляху її реалізації; 3) публічного втілення або реалізації педагогічної ідеї; 4) осмислення⁸. Перехід педагога на нові рівні професіоналізму, компетентності спирається на процес вдосконалення його творчої позиції. Цей стадіальний процес має на меті змінювання старих і виникнення нових форм і проходить такі стадії: 1) «розігрів», або «розморожування», професіонала; 2) «лабіалізація»; 3) «дії зі змінювання, відпрацювання прийомів, «технік» нової поведінки»; 4) «заморожування» (спрямовано на закріплення нових способів діяльності, їх інтеграцію в особистості)⁸.

Л. Мітіна визначає психологічні механізми саморозвитку професіонала, які вдосконалюються завдяки активності учителя, перетворення його внутрішнього світу, самореалізації, а рушійними силами виступають внутрішні суперечності особистості⁹. До динаміки безперервного процесу самопроекування особистості Л. Мітіна вносить три інтегральні характеристики особистості вчителя: спрямованість, компетентність та гнучкість. При цьому важливими механізмами розвитку педагогічної гнучкості Л. Мітіна вважає «фрустраційну толерантність», підвищення рівня самосвідомості, вдосконалення системи саморегуляції. Залежно від рівня самосвідомості, Л. Мітіна будує дві моделі праці вчителя: перша —

⁸ Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

⁹ Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с. — С. 140–151.

модель адаптивної поведінки, друга — модель професійного розвитку. Динамічним рівням відповідають стадії змінювання поведінки вчителя в моделі особистісно-розвивального тренінгу з елементами НЛП Л. Мітіної (підготовки, усвідомлення, переоцінки, дії), де процес розглядається «не як лінійний рух через різні стадії, а як процес, що відбувається по спіралі» та об'єднує процеси змінювання поведінки на мотиваційному, когнітивному, афективному та поведінковому рівнях, ставиться одна із задач «зламати стереотипи мислення «учитель завжди правий»⁹.

У межах становлення психологічної культури концепція ненасильницького впливу А. Орлова будується на провідних психологічних принципах системної організації педагогічної взаємодії: 1) діалогізації; 2) проблематизації; 3) персоніфікації; 4) індивідуалізації. Такі принципи означають перетворення «суперпозиції дорослого із субординованої позиції дитини на особистісно-рівноправні позиції, у позиції співучасників», коли змінюються ролі і функції дорослого й дитини, а «...дорослий не виховує, не викладає, але активізує, стимулює тенденцію дитини до особистого зростання...», а методи навчання й виховання культивують у кожному учневі специфічні елементи обдарованості. Рольову взаємодію спрямовано на відмову «...від рольових масок і фасадів...», натомість вона містить елементи особистісного досвіду, зокрема, почуття, переживання, емоції, і не відповідає рольовим очікуванням і нормативам. На думку А. Орлова, відбувається становлення особливої психологічної культури та її компонентів: культури переконань; культури переживань; культури педагогічного впливу, що «є результатом поступового подолання і зживання невротичних (неавтентичних, ілюзорних) компонентів власного внутрішнього світу в різноманітних психотерапевтичних, за своєю суттю, практиках... це підвищення ступеня її автентичності, узгодженості зі своєю сутністю»¹⁰.

У межах розвитку нелокальних систем сучасна реальна педагогічна практика доводить необхідність нових підходів до розуміння механізмів розвитку професійної педагогічної діяльності. У теорії екофасилітації П. Лушина «невизначеність» виступає фактором системного розвитку, умовою професійного й особистісного змінювання, сприяє розвитку та саморозвитку навчально-педагогічних екосистем, а процес переживання цієї ситуації асоціюється з «толерантністю до невизначеності»⁵. Спираючись на відкритий автором «парадокс еквівалентності»⁴, стає можливим розуміння логіки нового педагогічного процесу.

⁹ Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с. — С. 234–261.

¹⁰ Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А. Б. Орлов. — М. : Академия, 2002. — 272 с. — С. 163.

⁵ Лушин П. В. Экофасилитация в психотерапевтическом и образовательном контекстах: «Буферная зона развития», коллективно генерируемый инсайт и неопределенность / П. В. Лушин // Журнал практикующего психолога. Спец. вып. — 2008. — № 14. — С. 95–104.

⁴ Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. — Одесса : Аспект, 2005. — 334 с.

Екологічна суть психодинаміки відрізняється від традиційної «повчальної» педагогіки, базується на принципах абсолютного позитивного ставлення, екологічності, «порядку через хаос», невизначеності та колективного суб'єкта як сумісної групової ідентичності. Стадії психодинаміки проходять у напрямі: директивності; конфронтації антагонізму; фасилітації використання; кооперації/співпраці; розширення можливостей підкорення; завершення/індиферентності⁴. З позиції екофасилітативного підходу, у межах розширення особистісного потенціалу, поряд із розвитком особистісних елементарних новоутворень та окремих компетентностей, у ширшому сенсі з'являються особистісні новоутворення, здатність суб'єкта звільнитися від наявних у нього стереотипів, усвідомлювати контекстуальну обумовленість наявних знань і ціннісних установок та неупереджено ставитися до навколишнього.

Узагальнення концептуальних поглядів стосовно механізмів розвитку професійної діяльності педагога та їх здійснення представимо в таблиці.

Таблиця

**Порівняльна характеристика специфіки
та розвитку професійної педагогічної діяльності**

Підхід	Особливості реалізації	
1	2	3
Концепція професійної компетентності вчителя <i>А. Маркової</i>	<i>Характеристики</i>	Поряд із колишніми пережитками, відображає перехід від традиційних до нових психолого-педагогічних форм
	Стан системи	Закрита/відкрита
	Позиція стосовно розвитку дитини	Педагог посідає місце експерта, задає зону розвитку та визначає перспективу. Базується на принципі домінантності дорослого над дитиною, хоч і враховує активну суб'єктну позицію учня, аспекти його самокерування
	Відповідальність	Педагог приписує відповідальність собі
	Управління розвитком	Будується на педагогічних умінь, в умовах відносної стабільності
	Процес розвитку	Структурований, зворотний, лінійний
	Програми подальшого розвитку	Збагачення можливостей особистості в межах наявного в неї потенціалу, вихід із стереотипів, вдосконалення відбувається технологічним шляхом
Концепція професійного розвитку <i>Л. Мітіної</i>	<i>Характеристики</i>	Відображає перехід від традиційних до нових психолого-педагогічних форм. Норматив праці має особистісно орієнтовану допомогу, професійний розвиток
	Стан системи	Відкрита, динамічна, що розвивається та саморозвивається
	Позиція стосовно розвитку дитини	Допомога в розвитку та саморозвитку, урахування його зони найближчого розвитку. <i>Базується на принципах:</i> <ul style="list-style-type: none"> • творчого діалогу; • відкритої організації навчання; • урахування активної суб'єктної позиції учня

⁴ Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. — Одесса : Аспект, 2005. — 334 с.

Продовження таблиці

1	2	3
	Відповідальність	Розподіл відповідальності між суб'єктами
	Управління розвитком	Конструювання нового образу «Я» в умовах відносної стабільності
	Процес розвитку	Невизначений, зворотний
	Програми подальшого розвитку	Розвиток самосвідомості, зміна всієї системи діяльності й окремих компонентів, перехід від старих стереотипів, зміна репродуктивного рівня творчим
Концепція ненасильницького впливу А. Орлова	<i>Характеристики</i>	Відображає перехід від традиційних до нових психолого-педагогічних форм. Норматив праці має фасилітативні стратегії, саморозвиток
	Стан системи	Відкрита, динамічна, що розвивається та саморозвивається
	Позиція стосовно розвитку дитини	Посередництво, де учитель стає переважно «координатором» або «наставником», взаємообумовлений розвиток. <i>Будується на принципах:</i> <ul style="list-style-type: none"> • діалогізації; • проблематизації; • персоніфікації; • індивідуалізації
	Відповідальність	Розподіл відповідальності між суб'єктами
	Управління розвитком	Фасилітує або допомагає інша особистість; «Недирективний контроль»
	Процес розвитку	Невизначений
	Програми подальшого розвитку	Самозмінювання, підвищення ступеня автентичності особистості, внутрішньо-системний перехід
Екофасилітативна теорія особистісного змінювання П. Лушина	<i>Характеристики</i>	Відображає перехід до нових психолого-педагогічних форм допомоги, що відповідають механізмам розвитку й особистісного змінювання
	Стан системи	Відкрита, динамічна, що розвивається та саморозвивається
	Позиція стосовно розвитку дитини	Відповідно до наявної в ній програми розвитку сприяє спонтанному саморозвитку через входження в буферну зону (зону перехідного розвитку). <i>Базується на принципах:</i> <ul style="list-style-type: none"> • абсолютного позитивного ставлення; • екологічності; • «порядку через хаос»; • невизначеності; • колективного суб'єкта
	Відповідальність	Колективний суб'єкт
	Управління розвитком	Екофасилітація, спонтанна колективна самоорганізація, колективно генерований інсайт, «парадоксальне управління»
	Процес розвитку	Непередбачуваний, хаотичний, незворотний, нелінійний
	Програми подальшого розвитку	Змінювання особистості, перехід на системному та міжсистемному рівнях, толерантність до невизначеності, трансформація стереотипів у новий контекст

Отже, узагальнюючи наукові погляди щодо здійснення механізмів розвитку професійної педагогічної діяльності, зазначимо загальний намічений перехід розуміння професійної педагогічної діяльності від традиційних психолого-педагогічних форм до нових її рівнів. У межах представлених традиційних поглядів цей перехід обумовлений зміщенням акценту педагогічної взаємодії з учня на умови перебігу процесу розвитку, від знань — до особистісної парадигми. Однак поліпшення професіоналізму педагога споглядається через технологічну спрямованість, функціонально-ієрархічну залежність учасників спільної діяльності, характеристики стабільності, упорядкованості. Тенденція до діалогічних взаємин у полі суб'єктів педагогічної взаємодії, перехід від старих стереотипів, зміна репродуктивного рівня творчим, розуміння особистості як відкритої системи, її трансцендентних характеристик (від статичних до процесуально-динамічних) прослідковуються в гуманістично спрямованих педагогічних системах. Попередні наукові погляди щодо розуміння механізмів розвитку професійної педагогічної діяльності поступово інтегрують тенденції самозмінювання професіонала, відображають можливості збагачення особистості в межах наявного у неї потенціалу. Такі механізми розвитку професійної педагогічної діяльності є конгруентними сучасним тенденціям розвитку психологічної науки, пов'язані з необхідністю вироблення нових способів взаємодії, коли ніхто не може виступати експертом розвитку, а перехід на новий виток розвитку системи з'являється завдяки можливості «парадоксального управління» колективного суб'єкта⁶. Виходячи з попередньої логіки, можемо зазначити, що цілісний процес розвитку професійної діяльності вчителя виступає в двох головних динамічних проекціях і переходах між ними, де першою проекцією виступає аспект руху самої діяльності та її змінювання, залежно від освітніх цілей та завдань, другою – аспект професійного розвитку суб'єктів професійної педагогічної діяльності.

Висновки

Підсумовуючи результати аналізу науково-теоретичних підходів до розуміння питання професійної педагогічної діяльності, можемо зазначити, що системна організація професійної педагогічної діяльності перебуває у постійній динаміці, вибудовує нові освітні парадигми з відповідними їм цінностями, пріоритетами, сенсами. У різних освітніх традиційних чи інноваційних системах декларуються певні принципи побудови й організації педагогічної взаємодії педагогів та учнів і відповідно проявляються різні стереотипи. Так, традиційні концепції розглядають професійну педагогічну діяльність з позиції жорсткої детермінації. У межах інших досліджень, що мають у своїй основі гуманістичний

⁶ Лушин П. В. Гуманистическая, авторитарная и экпсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации / П. В. Лушин // Детство и психология. — 2008. — Вып. 4. — С. 1–14.

фундамент, одночасно із системними особистісно орієнтованими формами взаємодії залучаються й технологічні характеристики праці вчителя, а процеси, які в ній відбуваються, відзначаються статичністю, упорядкованістю й стабільністю. Водночас сучасні погляди на професійну педагогічну діяльність будуються на стратегіях самозмінювання суб'єктів педагогічного процесу, їхніх механізмах самоорганізації та саморегуляції. У межах нового уявлення про особистісне змінювання як явище загальної психології відповідні процеси пояснюють через наявність двох форм змінювання: 1) змінювання як розвитку; 2) змінювання переходу до нової ідентичності будь-якої відкритої системи, розкривається її суть у логіці нелінійності, незворотності та невизначеності. У процесі теоретичного аналізу встановлено, що існують різні концептуально обумовлені педагогічні парадигми, які в навчально-виховному процесі стикаються одна з одною, породжують певні розбіжності, трансформують педагогічні стереотипи та є основою для інтеграції педагогічної реальності.

Перспективи подальшої роботи вбачаються в детальному теоретичному й емпіричному дослідженні проблеми процесу стереотипізації у професійній педагогічній діяльності, у розроблюванні програми психологічного супроводу педагогічної діяльності педагогів у контексті подолання педагогічних стереотипів.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин // Психология для педагогов. — СПб. : Питер, 2012. — 640 с. — (Серия «Мастера психологии»).
2. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / М. М. Кашапов. — Ярославль, 2000. — 444 с.
3. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования ; под ред. Н. В. Кузьминой. — М. : Народное образование, 2002. — С. 7–52.
4. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. — Одесса : Аспект, 2005. — 334 с.
5. Лушин П. В. Экофасилитация в психотерапевтическом и образовательном контекстах: «Буферная зона развития», коллективно генерируемый инсайт и неопределенность / П. В. Лушин // Журнал практикующего психолога. Спец. вып. — 2008. — № 14. — С. 95–104. — С. 5.
6. Лушин П. В. Гуманистическая, авторитарная и экопсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации / П. В. Лушин // Детство и психология. — 2008. — Вып. 4. — С. 1–14.

7. Лушин П. В. Самоорганизация в образовании взрослых: о перспективах интеграции спонтанных изменений / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. — 2014. — № 2(2). — С. 92–97.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
10. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А. Б. Орлов. — М. : Академия, 2002. — 272 с.
11. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. — К. : Вища шк., 1997. — 349 с.
12. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — 3-е изд. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 512 с.
13. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. — М. : ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2010. — 432 с.
14. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — 4-е изд., испр. — М. : Академия, 2001. — 512 с.
15. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. — Кн. 1.
16. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2001. — 510 с.
17. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько [и др.]. — Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. — 546 с.
18. Хрестоматия по педагогике: учеб. пособие для студ. пед. ун-тов, ин-тов и колледж.: в 2 ч. / сост. О. П. Морозова. — 2-е изд., доп. и перераб. — Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 1999. — 197 с.

Oksana Davydova

SPECIFICS OF PEDAGOGICAL TEACHER'S ACTIVITY

The extraordinarily issue of the day of specific and development of professional pedagogical activity is reflected in the article. The basic theoretical ways are examined to understanding essence of teacher's professional pedagogical activity by home and foreign authors. An author constructs determination of professional pedagogical activity with the aim of his introduction to the research's context of his features' row. The spectrum of structure's researches, specific and judicial descriptions of pedagogical activity specifies on its multifunction's, presence of enormous amount of intercommunications and system components, uniqueness of their combination in a pedagogical process, that influences on the state of the system, changes and assists to her development.

By means of comparative analysis of different scientific conceptions in-process there are psychodynamic mechanisms of professional pedagogical activity's development. The basic stages, staidly processes, that provide passing of teacher to the new levels of professionalism and treason of old and origin of new pedagogical innovative forms have for an object both on individual and on social levels, are certain. In the context of evolution's analysis of looks to development of the pedagogical systems from traditional to modern, the basic tendencies of mutual relations are certain in the field of pedagogical co-operation's subjects – traditional, dialogic, and those, that is built on self change's strategies. In modern logic, corresponding tendencies clash in contradictions, as a result, there are new psycho-pedagogical forms, show the process of integration of pedagogical reality.

In further researches our efforts will be sent to the study of theoretical bases teacher's pedagogical activity in the aspect of its stereotypesation and it can be developing programs of psychological accompaniment of teachers' pedagogical activity in the overcoming context of pedagogical stereotypes.

**Євстаф'єва Ірина Григорівна,
практичний психолог Дніпровського ліцею
інформаційних технологій при Дніпровському
національному університеті ім. О. Гончара
м. Дніпро**

**ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ІНТЕГРАТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА
ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ
ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ**

Анотація. *Сучасна психологічна наука все частіше зосереджується на пошуку інтегративних, об'єднавчих характеристик, що відображають у своїй єдності багатоаспектне бачення природної цілісності психічного явища. У цьому напрямі і психологічну культуру можна визначити як інтегративну характеристику, що забезпечує продуктивний саморозвиток особистості та розкриття її творчого потенціалу. Емпірично доведено доцільність соціального та організованого психолого-педагогічного впливу на особистість, результатом якого стає формування психологічної культури й розвиток компонентів творчого мислення у підлітків.*

Ключові слова: *психологічна культура, творче мислення, компоненти, підліток, організований психолого-педагогічний вплив.*

Євстаф'єва Ірина Григорьевна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ И ЗАЛОГ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ**

Аннотация. *Современная психологическая наука все чаще концентрируется на поиске интегративных, объединительных характеристик, отражающих в своем единстве многоаспектное видение природной целостности психического явления. В этом направлении и психологическую культуру можно определить как интегративную характеристику, обеспечивающую продуктивное саморазвитие личности и раскрытие ее творческого потенциала. Эмпирически доказана целесообразность социального и организованного психолого-педагогического воздействия на личность, результатом которого становится формирование психологической культуры и развитие компонентов творческого мышления у подростков.*

Ключевые слова: *психологическая культура, творческое мышление, компоненты, подросток, организованное психолого-педагогическое влияние.*

Iryna Yevstafyeva

PSYCHOLOGICAL CULTURE AS AN INTEGRATIVE PERSONALITY CHARACTERISTICS AND GUARANTEE THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN ADOLESCENTS

Abstract. *In modern psychological science they increasingly emphasize the search for integrative, unifying characteristics reflecting in its unity the multidimensional vision of the natural integrity of the mental phenomena. In the mainstream with this trend psychological culture can be defined as the integrative characteristic, which provides productive self-development of a person and the disclosure of their creative potential. The feasibility of the social and organized psychological-pedagogical influence on the person is empirically proved, which resulted in the formation of psychological culture and the development of components of creative thinking in adolescents.*

Keywords: *Psychological culture, creative thinking, components, adolescents, organized psychological and pedagogical influence.*

Постановка проблеми

Проблема розвитку творчого мислення у школярів нині є чи не найпопулярнішою в освітньому просторі. В глобальному розумінні йдеться про формування людини, здатної до благополучного, продуктивного життя у сучасному динамічному світі з його постійним прискоренням темпів розвитку, розширенням інформаційного простору, взаємопроникненням культур і технологій.

Актуальність проблеми дослідження. В системі освіти домінує «знаннєва» парадигма, яка вимагає від учня розвитку, насамперед, окремих видів мислення, водночас сьогодні поширюється компетентнісний підхід, що має на меті підготувати людину до життя та входження її у професію. Все це можливо лише за умови наявності у особистості високого рівня розвитку прогностичних, абстрактно-логічних, системних, рефлексивних та багатьох інших мисленневих функцій. Людина повинна мати не лише цілий арсенал «розумових» інструментів, а й уміти творчо застосовувати його у своєму повсякденному житті. Це означає, що вона має оволодіти комплексом свідомо розвинутих прагнень, тенденцій, потреб, орієнтацій, що забезпечують реалізацію її природних здібностей та відповідних умінь для цього, інакше кажучи – мати психологічну культуру. Як зазначає В. Рибалка¹¹: «По-перше, особистість, якщо ми говоримо саме про особистість, а не про індивіда або організм, формується як культурно-психологічний феномен...».

Аналіз теоретичних напрацювань та практики дає змогу дійти висновку, що й дотепер змістове тлумачення поняття психологічної культури не сформовано. У найзагальнішому розумінні, психологічна культура відображає певний рівень

¹¹ Рибалка В. В. Система психологічних цінностей культури особистості, її творчої діяльності. Актуальні аспекти модернізації художньо-педагогічної освіти / В. В. Рибалка // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (21–22 квіт. 2005 р., м. Полтава). — Полтава : ПДПУ, 2007. — 269 с.

самопізнання людства, рівень ставлення людини до оточення, до самих себе, до природи⁷.

За твердженням І. Дубровіної¹⁰, сучасні позитивні перетворення у світі залежать здебільшого від психологічної культури та компетентності особистості.

Психологічна культура проявляється в самоорганізації і саморегуляції життєдіяльності людини, різних видах її базових прагнень, тенденцій, ставлення до себе, людей, природи, світу¹².

Психологічна культура особистості (як елемент загальної культури) – сукупність психологічних знань, здібностей, вмінь, навиків, які допомагають успішному самопізнанню, самовираженню і самовихованню особистості, а також успішному спілкуванню і взаємодії в різних соціальних групах.

Таке тотожно близьке розуміння подано і в інших працях.

Як зазначає О. Мотков⁸, рівень психологічної культури особистості проявляється шляхом:

- самопізнання, самоаналізу своїх особистісних та поведінкових особливостей;
- конструктивного спілкування;
- саморегуляції своїх емоцій, дій та думок;
- гармонійно організованої творчості;
- конструктивного ведення своїх справ;
- гармонізуючого саморозвитку.

Гіпотетичний взаємозв'язок психологічної культури та творчого мислення підлітка наведено на (рис. 1).

Отже, на нашу думку, психологічну культуру особистості можна визначити як складну інтегративну характеристику, що забезпечує продуктивний саморозвиток та розкриття творчого потенціалу.

Особливий період становлення творчої особистості – її шкільне дитинство. Це покладає на школу особливу відповідальність як за майбутнє кожної конкретної особи, так і за майбутнє держави, етносу в цілому. Ось чому всі основоположні документи про школу містять вимогу розвитку творчого мислення у підростаючого покоління.

⁷ Коломинский Я. Л. Человек: психология: кн. для учащихся старших классов / Я. Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. — М. : Просвещение, 1986. — 223 с.

¹⁰ Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 592 с.

¹² Семикин В. В. Социализация старших школьников как фактор становления элементов психологической культуры в условиях образовательной среды: среда школы / В. В. Семикин, А. В. Мартынова // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. — СПб., 2001. — С. 77–83.

⁸ Мотков О. И. Методика «Психологическая культура личности» [электронный ресурс] / О. И. Мотков. — Режим доступа : http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psiholichnost/m_kyultura_4.htm

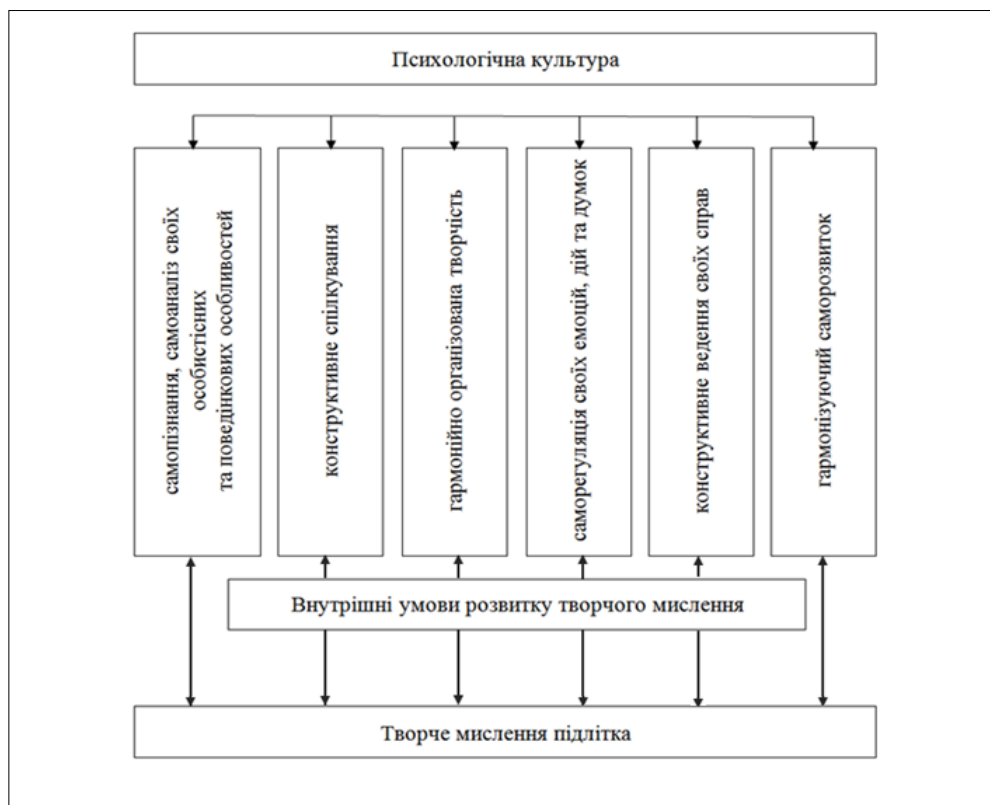


Рис. 1. Гіпотетичний взаємозв'язок психологічної культури та творчого мислення у підлітка

Аналіз останніх досліджень та публікацій

На жаль, сучасна психологічна наука ще остаточно не визначилася не тільки з методами розвитку та критеріями діагностики рівня творчого мислення учнів, а й з визначеннями самого поняття «творче мислення». Розгляд феномену творчого мислення показав, що існує величезна різноманітність поглядів, підходів щодо творчого мислення і його складових.

Так, творче мислення визначається:

- за інтелектуальними ознаками (А. Брушлінський, М. Холодна та інші),
- як особлива форма обдарованості (Н. С. Лейтес, Ч. Д. Чистякова та інші),
- діяльними критеріями або критеріями досягнень (Г. Альтшулер та інші),
- певними внутрішніми когнітивними критеріями (М. Бернштейн,

Е. де Боно) тощо.

Особистісний аспект творчого мислення наявний у розробках таких учених, як К. Рождерс, Ф. Баррон, Ф. Франселла та інших.

Особливістю сучасної української школи творчості є стратегічний підхід, що передбачає використання стратегій рішення (В. Моляко, В. Бондаровська та інші).

Не можна обминути й такий важливий момент, як типологічний підхід до мислення і, зокрема, до творчого мислення (С. Рубінштейн, Л. Виготський, Л. Веккер та багато інших). Розглядаючи види мислення, учені використовують

різні класифікації (теоретичне і практичне, логічне та інтуїтивне, реалістичне та імпульсивне тощо).

Психологічні фактори розвитку творчого мислення школярів та підліткової вік як сензитивний період його актуалізації представлені в розробках багатьох науковців (Л. Виготський, Ж. Піаже, П. Блонський, М. Мусійчук, В. Розумовський, В. Роменець, Г. Цукерман, Д. Фельдштейн, В. Штерн та інші).

Для нас важливим є факт, що майже всі науковці так чи інакше визнають, що для реалізації творчого мислення, власне, «творчого мислення» недостатньо, потрібен синергетичний ефект від різних видів мислення, що здатні підсилювати один одного.

Творче мислення — не окремий вид мислення, а певне інтегральне утворення, яке є деяким симбіозом різних видів мислення, і має синергетичну природу. Це впливає не лише з аналізу внутрішніх умов, чинників розвитку передумов творчого мислення, а й з методик, що набули широкого практичного застосування. Мозковий штурм А. Осборна, методика синектики В. Дж. Гордона, методика фокальних об'єктів Ч. Вайтінга, методика рівняння творчості Д. Пірсона та інші — усі вони ґрунтуються на інтегральній природі творчого мислення. З'являються й публікації з явним визнанням інтегральної природи творчого мислення, що, зокрема, здійснено у дисертаційній роботі Н. Чернецької¹³. Більше того, автор доводить, що творче мислення школярів є вищим рівнем розвитку мислення і результатом структурної інтеграції окремих видів мислення.

Отже, й творче мислення учнів як інтегральне утворення слід і розвивати інтегрально, спрямувавши зусилля не тільки на розвиток його складових (логічного, теоретичного, практичного, образного та інших видів мислення), а й на взаємну їх інтеграцію. І, звичайно, такий підхід передбачає створення сприятливих умов для творчої діяльності, формування позитивної мотивації учнів, усунення контрсугестивних, тезаурусних та інтеракційних бар'єрів, що заважають творчості⁵.

Однією із значущих перешкод на цьому шляху ми вважаємо відсутність у базовому компоненті програми середньої школи відомостей про головні конструкти психіки людини. Це тим більше дивує, що, скажімо, більшість відомостей з математики, фізики, хімії, біології тощо, звичайно, сприяють розвитку мислення, формують світогляд особистості, але у своєму «рафінованому» вигляді вони можуть і не бути затребувані протягом всього життя. А от що стосується розуміння таких феноменів, як універсальні психічні процеси (пам'ять, увага, уява), пізнавальні психічні процеси (відчуття, сприймання, мислення), емоційно-вольова сфера тощо, якщо й існують у термінології спілкування педагогів з учнями, то

¹³ Чернецкая Н. И. Творческое мышление школьников как интегральный психологический феномен: дис. ... д-ра психол. наук / Н. И. Чернецкая. — СПб. : Санкт-Петербург, РГПУ, 2014. — 418 с.

⁵ Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 448 с. — (Серия «Мастера психологии»).

навіть не на понятійному, а на побутово-інтуїтивному рівні. А врешті-решт, саме ці психічні феномени утворюють і визначають ментальний інструментарій життя, професійного становлення, кар'єри особистості. Досвід спілкування практичного психолога з учнями засвідчив, що у багатьох із них зміст перелічених психологічних термінів дуже далекий від істинного, не кажучи про види, типи, градацію цих понять.

Мета роботи полягала у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічної культури як складної інтегративної характеристики особистості, яка забезпечує своєчасний та оптимальний розвиток творчого мислення у підлітків.

Виклад основного матеріалу

Численними дослідженнями доведено, що у підлітковому віці відбувається комплекс змін як у когнітивній, так і у афективній та конативній сферах, усі ці зміни взаємно пов'язані та взаємно обумовлені між собою, а тому розвиток творчого мислення у підлітка має відбуватися не лише шляхом впливу на когнітивні сторони розвитку особистості, а й з урахуванням та шляхом впливу на усі інші фактори. Становлення у школярів ціннісних орієнтацій, що визначають напрям і зміст діяльності та активності особистості, критерії оцінок і самооцінки, починається саме в підлітковому віці⁹.

Центральним особистісним новоутворенням підліткового періоду є становлення нового рівня самоусвідомлення, Я-концепції, що виявляється у прагненні зрозуміти себе, свої можливості та особливості, свою схожість з іншими людьми і свою відмінність – унікальність і неповторність⁷.

Надзвичайно великого значення набуває рефлексія підлітка. Але, як визначають дослідники підліткової рефлексії (наприклад, В. Долженко)³, стихійно сформована здатність до рефлексії недостатня, необхідна робота з її розвитку в підлітковому віці. Формування рефлексивних умінь має велике значення для розвитку учнів, становлення їхньої психологічної культури, оскільки рефлексія: 1) веде до цілісного уявлення про цілі, зміст, форми, способи і засоби своєї діяльності; 2) дає можливість критично поставитися до себе та своєї діяльності у минулому, теперішньому і майбутньому; 3) робить людину суб'єктом своєї активності. Вміння ставити перед собою чіткі та зрозумілі питання, з одного боку,

⁹ Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому та юнацькому віці: базові симптомокомплекси : монографія / В. М. Поліщук. — Суми : Університетська книга, 2012. — 478 с.

⁷ Коломинский Я. Л. Человек: психология: кн. для учащихся старших классов / Я. Л. Коломинский. — 2-е изд., доп. — М. : Просвещение, 1986. — 223 с.

³ Долженко В. В. Особливості становлення рефлексії в підлітковому віці / В. В. Долженко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2009. — Т. XI, ч. 6. — 516 с.

сприяє формуванню рефлексії, з іншого – є засобом її актуалізації². У свою чергу, питання, як стверджує Л. Веккер¹, є психічним відображенням нерозкритості тих предметних відносин, на з'ясування яких спрямований весь подальший розумовий процес. Створюється проблемна ситуація, яка є необхідною умовою для розвитку творчого мислення.

Д. Ельконін встановив, що основною діяльністю дітей підліткового віку стає спілкування з ровесниками, між однолітками виникає і розвивається особливе інтимно-особистісне спілкування. Динаміка мотивів спілкування при цьому така: бажання бути у середовищі однолітків, щось робити разом (10–11 років), мотив посісти певне місце у колективі однолітків (12–13 років); прагнення до автономії та пошук визнання цінності власної особистості (14–15 років)¹⁴.

Звідси цілком логічно випливає, що і з точки зору становлення психологічної культури підлітка його віковий ценз є одним з найсприятливіших моментів.

Форматом реалізації роботи з підлітками було обрано факультативний авторський курс «Основи самовизначення особистості» для учнів 8-х та 9-х класів, який запроваджено у Дніпровському ліцеї інформаційних технологій при Дніпровському національному університеті ім. О. Гончара з 2010/11 навчального року⁴. При умові оптимальної реалізації вищезазначений курс має на меті реалізацію стратегічного напрямку: виховання психологічної культури учнів, і на цьому підґрунті – розвиток творчого мислення. Цей курс не є аналогом академічного курсу з психології, рекомендованого для елективного вивчення у школі. За офіційною назвою «курс» стоїть система занять з елементами тренінгу та навчальної психодіагностики.

Реалізація означеної мети відбувалася за рахунок вирішення таких завдань:

1. Створення такого освітнього середовища, яке сприяло б розвитку творчого мислення у підлітків.
2. Формування в учнів стійкої мотивації на творчу діяльність, саморозвиток і самовдосконалення.
3. Формування в учнів базових операційних механізмів творчого мисленнєвого процесу.
4. Навчання учнів відповідної рефлексивно-оцінювальної діяльності як необхідної умови формування творчої особистості.

² Воляннюк Н. Ю. Способы развития рефлексии субъекта педагогической деятельности / Н. Ю. Воляннюк. Г. В. Ложкин // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. (24–26 декабря 2014 г.) : в 2-х ч. ; под. общ. ред. Л. М. Погова, Н. М. Швецова. — Йошкар-Ола : МОСИ-ООО «СТРИНГ», 2015. — Ч. 1. — С. 396–401.

¹ Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М. : Смысл, 1998. — 685 с.

¹⁴ Шаповаленко И. В. Возрастная психология: психология развития и возрастная психология / И. В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. — 349 с.

⁴ Євстаф'єва І. Г. Становлення особистості професіонала – фаза оптації / І. Г. Євстаф'єва // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти : у 2-х ч. ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 9(22), ч. 2 : Психологія / голов. ред. В. В. Олійник. — К. : АТОПОЛ, 2013. — 404 с.

5. Ознайомлення учнів з методологією індивідуальної та колективної творчої діяльності.

Кількість годин – 32, курс розподілено на дві частини: початок – перший семестр у 8 класі, продовження – другий семестр у 9 класі. Мета роботи полягала у виявленні впливу психологічної культури особистості на розвиток її творчого мислення.

Про доцільність введення такого курсу свідчить те, що, як показує досвід, курс сприяє підвищенню творчого потенціалу учнів. Критерієм для такого висновку стала результативність олімпіадного руху.

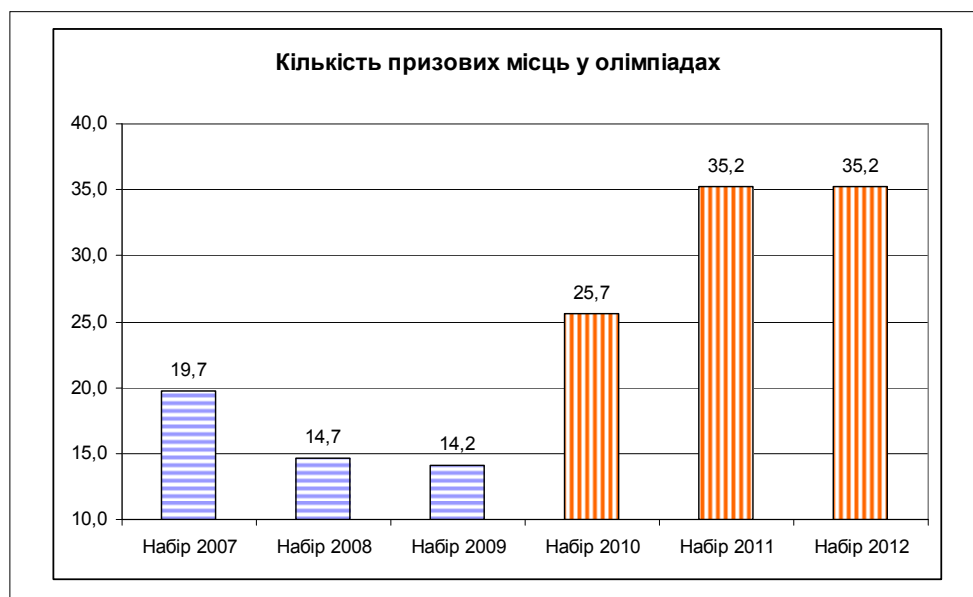


Рис. 2. Загальна кількість призових місць на обласних олімпіадах з навчальних предметів за 2007–2012 роки навчання (у відсотках до кількості учнів у паралелі) у 8 та 9 класах

На рис. 2 наведено кількість призових місць, що посіли учні ліцею на обласних олімпіадах з різних предметів. Враховано показники олімпіад з предметів, які стабільно проводилися у досліджуваній період, тобто: фізика, математика, історія України, українська мова, англійська мова, хімія, біологія, географія, інформатика. Контрольною групою обрано класи набору 2007, 2008 та 2009 року, які ще не проходили заняття з елементами тренінгу зазначеного курсу (вибірка становить 281 учень), експериментальною – класи набору 2010, 2011 та 2012 року (для останніх 2015/2016 навчальний рік – рік випуску з 11 класу). Експериментальна група – 326 учнів.

Як видно з діаграми, кількість призових місць, що посіли учні ліцею на обласних олімпіадах, певним чином корелює з наявністю курсу.

Для оцінювання було застосовано кутове перетворення Фішера ϕ^* . Отримане значення $\phi^* = 4,72$, що вагомо перевищує критичне значення 2,91 для рівня статистичної значущості 0,001.

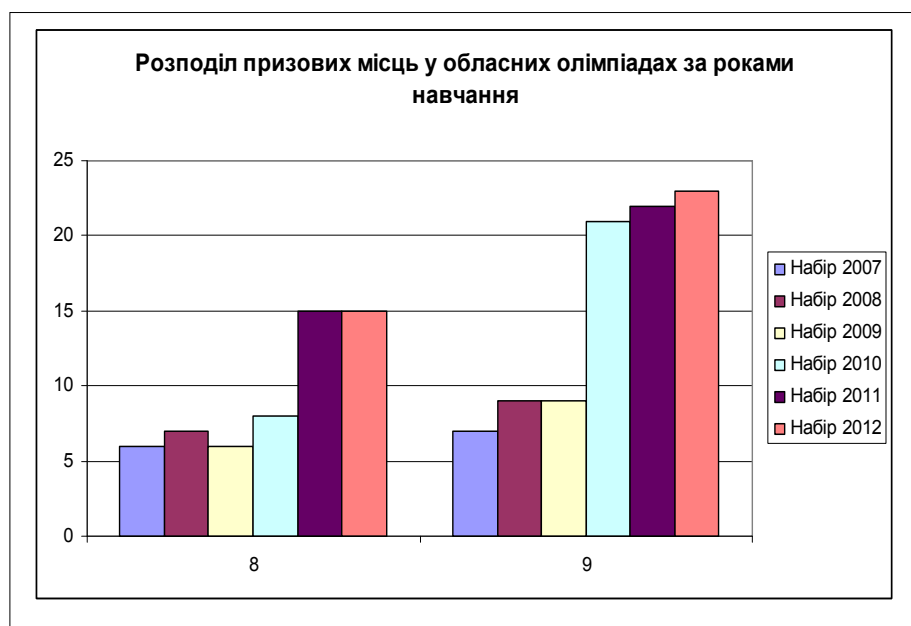


Рис. 3. Розподіл призових місць на обласних предметних олімпіадах за роками навчання у 8 та 9 класах

Розподіл призових місць, що посіли учні 8 та 9 класів ліцею на обласних предметних олімпіадах за роками навчання, подано на рис. 3.

Результати розрахунків критерію Фішера за класами наведено у таблиці.

Таблиця

Значення коефіцієнтів кутового перетворення Фішера

Клас	Значення показників	
	φ^* Фішера	Рівень значущості p
8	2,46	0,006
9	2,11	0,017

Як бачимо, коефіцієнти мають стійкий характер для 8-х та 9-х класів, що може свідчити про потенційно стійкий характер впливу курсу «Основи самовизначення особистості» на розвиток творчого мислення учнів.

Висновки

1. Психологічна культура є складною інтегративною характеристикою особистості, яка забезпечує своєчасний та оптимальний розвиток творчого мислення у підлітків. Експериментально доведено доцільність введення до шкільної програми елементів психологічних знань, спрямованих на розвиток психологічної культури школярів.

2. Наявність відповідного курсу для підлітків позитивно впливає на розвиток їхнього творчого мислення, що статистично підтверджується результатами успіхів школярів на олімпіадах.

3. Виявлено доцільність поєднання засобів формування психологічної культури із засобами розвитку творчого мислення у підлітків.

4. Визнання творчого мислення як інтегрального утворення, як вищого рівня мислення, що спирається на усі інші види мислення, вимагає й інтегральних методів його розвитку, що відкриває широке поле для подальших психологічних досліджень та розробок адекватних методів діагностики цього феномену.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі

У найближчій перспективі передбачено розширити базу комп'ютерної підтримки курсу щодо діагностування феноменологічних параметрів творчого мислення підлітків, так і щодо комплектації тренажерів для реалізації індивідуальних траєкторій формування компонентів творчого мислення підлітків з урахуванням особливостей їхнього когнітивного профілю.

Список використаних джерел

1. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М. : Смысл, 1998. — 685 с.

2. Волянюк Н. Ю. Способы развития рефлексии субъекта педагогической деятельности / Н. Ю. Волянюк. Г. В. Ложкин // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. (24–26 декабря 2014 г.): в 2-х ч.; под. общ. ред. Л. М. Повева, Н. М. Швецова. — Йошкар-Ола : МОСИ-ООО «СТРИНГ», 2015. — Ч. 1. — С. 396–401.

3. Долженко В. В. Особливості становлення рефлексії в підлітковому віці / В. В. Долженко // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2009. — Т. XI, ч. 6. — 516 с.

4. Євстаф'єва І. Г. Становлення особистості професіонала – фаза оптації / І. Г. Євстаф'єва // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти: у 2-х ч.; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К., 2005. — Вип. 9(22), ч. 2 : Психологія / голов. ред. В. В. Олійник. — К. : АТОПОЛ, 2013. — 404 с.

5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 448 с. — (Серия «Мастера психологии»).

6. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования [электронный ресурс] / Л. С. Колмогорова // Педагог. — 1998. — № 3. — Режим доступа : http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_3/at14.html

7. Коломинский Я. Л. Человек: психология: кн. для учащихся старших классов / Я. Л. Коломинский. — 2-е изд., доп. — М. : Просвещение, 1986. — 223 с.

8. Мотков О. И. Методика «Психологическая культура личности» [электронный ресурс] / О. И. Мотков. — Режим доступа : http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psihollichnost/m_kyultura_4.htm
9. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому та юнацькому віці: базові симптомокомплекси : монографія / В. М. Поліщук. — Суми : Університетська книга, 2012. — 478 с.
10. Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. — 4-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 592 с.
11. Рибалка В. В. Система психологічних цінностей культури особистості, її творчої діяльності. Актуальні аспекти модернізації художньо-педагогічної освіти / В. В. Рибалка // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (21–22 квіт. 2005 р., м. Полтава). — Полтава : ПДПУ, 2007. — 269 с.
12. Семикин В. В. Социализация старших школьников как фактор становления элементов психологической культуры в условиях образовательной среды: среда школы / В. В. Семикин, А. В. Мартынова // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. — СПб., 2001. — С. 77–83.
13. Чернецкая Н. И. Творческое мышление школьников как интегральный психологический феномен : дис. ... д-ра психол. наук / Н. И. Чернецкая. — СПб. : Санкт-Петербург, РГПУ, 2014. — 418 с.
14. Шаповаленко И. В. Возрастная психология: психология развития и возрастная психология / И. В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. — 349 с.

Iryna Yevstafyeva

**PSYCHOLOGICAL CULTURE AS AN INTEGRATIVE PERSONALITY
CHARACTERISTICS AND GUARANTEE THE DEVELOPMENT
OF CREATIVE THINKING IN ADOLESCENTS**

The education system is dominated by the paradigm of knowledge, which requires from a student to develop only certain kinds of thinking. However, today there extends a competence-based approach, which is aimed at preparing a person for life and their entry into the profession. A person must not only have an arsenal of «mental» tools, but also has to be able to apply it creatively in their daily life — have a psychological culture.

Psychological culture of personality (as a part of general culture) is a set of psychological knowledge, abilities and skills that help the successful self-knowledge, self-expression and self-education of the individual, as well as the successful communication and interaction in different social groups.

A particular period of personality formation is learning at school. This makes school especially responsible for the future of each individual, as well as for the future of the state, the ethnic group as a whole.

A thing of great importance is the fact that almost all scientists somehow recognize that only «creative thinking» is not enough for the implementation of creative thinking, you need a synergistic effect of different types of thinking that can reinforce each other.

Creative thinking is not a separate type of thinking, but a certain integral formation, which is a certain symbiosis of different kinds of thinking and has a synergistic nature.

Consequently, it is necessary to develop students' creative thinking as an integral formation, focusing not only on the development of its components (logical, theoretical, practical, imaginative and other types of thinking), but also on their mutual integration.

The purpose of publishing is to show that the creative thinking of teenagers should be developed integrally, through the formation of students' psychological culture.

As the format of the implementation of the work with the teenagers was chosen an optional author's course «Fundamentals of the individual self-determination» for the 8th and 9th grade students, which was introduced in the Dnipro Lyceum of Information Technologies at the Dnipro National University named after Oles' Honchar in the 2010/11 school year.

What is experimentally established is the feasibility of introducing into school curricula some elements of psychological knowledge aimed at the development of psychological culture of pupils.

Having a proper course for teenagers, even in minimal amount, produces a positive effect on the development of their creative thinking, which is statistically confirmed by students' achievements in school Olympiad movement.

What is revealed is the necessity of combining the means of development of adolescents' creative thinking with the means of formation of psychological culture, which opens a wide field for further psychological research.

**Кононець Марія Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології і педагогіки
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний інститут»**

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОРАЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМЦЯМИ

***Анотація.** Статтю присвячено висвітленню результатів дослідження гендерних особливостей прояву професійної моральності підприємцями. Зокрема, у статті наведено визначення професійної моральності як прояву етичних настановлень підприємців через етичну поведінку та етичні взаємини в процесі підприємницької діяльності; описано методики вимірювання параметрів професійної моральності підприємців; доведено, що діагностика професійної моральності підприємця може здійснюватися вимірюванням його морального статусу, рівня розвитку моральної свідомості, етичності поведінки, а також індексу участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях.*

***Ключові слова:** професійна моральність підприємця, моральний статус, моральна свідомість, етичність поведінки.*

Кононец Мария Александровна

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАВСТВЕННОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯМИ

***Аннотация.** Статья посвящена анализу результатов исследования гендерных особенностей проявления профессиональной нравственности предпринимателями. В частности, в статье дано определение профессиональной нравственности предпринимателей как проявления их этических установок в виде этического поведения и этических взаимоотношений в процессе предпринимательской деятельности; описаны методики измерения параметров профессиональной нравственности предпринимателей; доказано, что диагностика профессиональной нравственности предпринимателя может осуществляться путем измерения его морального статуса, уровня развития морального сознания, этичности поведения, а также индекса участия в сомнительных с этической точки зрения ситуациях.*

***Ключевые слова:** профессиональная нравственность предпринимателя, моральный статус, моральное сознание, этичность поведения.*

Maria Kononets

GENDER FEATURES OF DEMONSTRATION OF ENTREPRENEURS' PROFESSIONAL MORALITY

Abstract. *Article is dedicated to the results of research of gender features of demonstration of professional morality by entrepreneurs'. In particular, definition of entrepreneurs' professional morality as demonstration of their ethical attitudes in the form of ethical behavior and ethical mutual relations in the process of entrepreneurial activity is given; techniques of measurement of parameters of professional morality of entrepreneurs are described. It is proved, that diagnostics of entrepreneurs' professional morality can be carried out by measurement of their moral status, ethical behavior, level of development of moral consciousness, and also an index of participation in doubtful situations from the ethical point of view.*

Keywords: *entrepreneurs' professional morality, moral status, moral consciousness, ethical behavior.*

Постановка проблеми

Актуальність проблеми дослідження. Результати психолого-організаційних та соціологічних досліджень дають підстави стверджувати, що в нашій економіці склалася гендерна асиметрія, яка призвела до прихованої дискримінації жінок у сфері управління⁹. Вона помітно виявляється під час гендерного аналізу різних рівнів управління. Якщо в нижчих і середніх ланках частка жінок в апараті управління є значущою, то представництво жінок на вищому рівні управління є зовсім незначним^{6;7}. Подібна ситуація склалася у сфері підприємництва. За даними Державного звіту про виконання Україною Конвенції з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок², жінки становлять 38% усіх підприємців, які займаються індивідуальною діяльністю, очолюють 26% малих підприємств, 15% – середніх, 12% – великих. Бізнесом у промисловості керують лише 2% жінок.

⁹ Чирикова А. Женщина во главе фирмы: проблемы становления женского предпринимательства в России / А. Чирикова // Вопросы экономики. — 2000. — № 3. — С. 94–102.

⁶ Пампуха Л. О. Гендерні стереотипи рольових диспозицій жінки-керівника: теоретичні і прикладні проблеми психології / Л. О. Пампуха // Збірник наукових праць. — Луганськ : Вид-во СНУ ім. Володимира Даля. — 2005. — № 1(9). — С. 119–125.

⁷ Пампуха Л. О. Чинники внутрішньоособистісних конфліктів у жінок-керівників: актуальні проблеми психології / Л. О. Пампуха // Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Т. 7. — Вип. 4. — С. 286–294.

² Державний звіт щодо виконання Україною Конвенції з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.undp.org.ua/ua/media/41-democratic-governance/888-undp-helps-ukrainian-government-present-state-report-on-ukraines-compliance-with-the-cedaw-convention-for-first-public-discussion-ever>

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Зазначене співвідношення привернуло увагу дослідників до вивчення індивідуальних відмінностей чоловіків і жінок, які працюють у сферах управління і бізнесу^{7;9}. Водночас проблема відмінностей у прояві професійної моральності чоловіками і жінками, що працюють у сфері підприємництва, до сьогодні ще не стала предметом окремого наукового дослідження. Саме тому головною метою статті є розкриття гендерних особливостей прояву професійної моральності підприємцями. Відповідно до мети, завдання статті полягають у такому:

1) описати досліджувані параметри професійної моральності підприємців та методики їх вимірювання;

2) з'ясувати гендерну специфіку прояву досліджуваних параметрів професійної моральності підприємців.

Професійна етика в структурі професійної діяльності підприємця виконує функцію *зовнішнього морального регулятора*, який визначає ставлення підприємця до свого професійного обов'язку і його поведінку у взаєминах з працівниками організації, яка з партнерами належить йому, а також з урядовими і громадськими інституціями.

Внутрішнім моральним регулятором професійної діяльності виступає моралістичний розвиток підприємця, який є багатовимірним процесом, що передбачає «соціалізацію індивіда (залучення до моральних орієнтирів соціального оточення), індивідуалізацію (критичне осмислення нинішньої моралі, формування власної ієрархії цінностей, самостійних моралістичних суджень) та універсалізацію (вихід за межі моральних пріоритетів соціального оточення, цінностей локальної культури, наближення до загальнолюдських гуманістичних універсалій)»¹.

Основними ланками циклу реалізації професійної етики підприємцями виступають: а) *етичні настановлення* (прийнятність або неприйнятність сумнівних з морального погляду дій у конкретних ситуаціях професійної діяльності); б) *етична поведінка* (нормовідповідне виконання підприємцем, власне, професійних функцій); в) *етичні взаємини* (налаштованість на етичні стосунки в процесі здійснення підприємцем управлінських комунікацій). Взаємодія між цими ланками виявляється в тому, що внаслідок інтеріоризації норм професійної етики відбувається їх перетворення на етичні настановлення, які у вигляді системи відповідних дій актуалізуються у повсякденній професійній діяльності через етичну поведінку та етичні взаємини.

⁷ Пампуха Л. О. Чинники внутрішньоособистісних конфліктів у жінок-керівників: актуальні проблеми психології / Л. О. Пампуха // Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Т. 7. — Вип. 4. — С. 286–294.

⁹ Чирикова А. Женщина во главе фирмы: проблемы становления женского предпринимательства в России / А. Чирикова // Вопросы экономики. — 2000. — № 3. — С. 94–102

¹ Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму: в суспільній, освітній, психологічній сферах / Г. О. Балл. — Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. — 172 с.

Отже, професійну моральність підприємця ми розглядаємо як прояв його етичних настановлень через етичну поведінку та етичні взаємини в процесі підприємницької діяльності. При цьому діагностика професійної моральності підприємця має здійснюватися через вимірювання його морального статусу, рівня розвитку моральної свідомості, етичності поведінки і взаємин з працівниками, партнерами, представниками інших культур й економічних систем.

Мета статті — дослідити гендерні особливості прояву професійної моральності підприємцями.

Виклад основного матеріалу

В емпіричному дослідженні гендерних особливостей прояву професійної моральності брали участь 183 українських підприємців, які представляли виробничу, будівельну, фінансову, торговельну та інші галузі. Чоловіки становили 62,8% загальної кількості респондентів, жінки – 37,2%. Отже, співвідношення підприємців-чоловіків і підприємців-жінок у нашому дослідженні було подібним до співвідношення між ними серед українських підприємців, що займаються індивідуальною діяльністю². Щодо розподілу за розміром підприємств, то співвідношення переважає на користь жінок, що очолюють малі підприємства, в 1,5 рази, середні підприємства – в 2,8 рази, великі підприємства – в 1,4 рази (див. табл.).

Таблиця

Співвідношення підприємців-чоловіків і підприємців-жінок в Україні та констатувальному експерименті, %

Розмір підприємства	В цілому по Україні		По вибірці підприємців – учасників дослідження	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
Малі підприємства (до 50 працівників)	74	26	62	38
Середні підприємства (від 50 до 500 працівників)	85	15	58	42
Великі підприємства (більше за 500 працівників)	88	12	83	17

Процедуру збору даних було організовано так. На початку емпіричного дослідження з підприємцями проводилася вступна бесіда для пояснення цілей дослідження та підвищення їхньої мотивації щодо участі в дослідженні. Потім їм пропонувалося визначити свій моральний статус через аналіз конкретної ситуації¹⁰, заповнити опитувальник «Етичні настановлення професіоналів

² Державний звіт щодо виконання Україною Конвенції з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.undp.org.ua/ua/media/41-democratic-governance/888-undp-helps-ukrainian-government-present-state-report-on-ukraines-compliance-with-the-cedaw-convention-for-first-public-discussion-ever>

¹⁰ Шрейдер Ю. А. Модель моральної рефлексії / Ю. А. Шрейдер // Лекції по етиці: учеб. пособие. — М. : МИРОС, 1994. — С. 86–98.

бізнесу»⁸ і виконати тест «Етика поведінки в організації»⁵. Після аналізу отриманих даних нами розроблено анкету для визначення основних етико-психологічних проблем у професійній діяльності підприємців, яка складалася із двох блоків⁴. Далі підприємцям пропонувалося відповісти спочатку на блок запитань анкети щодо особливостей корпоративної етики в організації, а потім – на блок запитань анкети щодо об'єктивних характеристик організації і персональних даних підприємців. Після опрацювання результатів та аналізу даних підприємці отримали зворотний зв'язок. Зокрема, їх ознайомили із впливом корпоративної етики на моральну свідомість та етичну поведінку в організації, а також із можливостями психолого-управлінського консультування у вирішенні етичних проблем підприємницької діяльності.

Для статистичного опрацювання й аналізу даних, отриманих за допомогою описаної системи діагностичних методик, нами застосовувалися: контент-аналіз, порівняння, узагальнення, статистичне групування, варіаційний, кореляційний і факторний аналізи. Математичне опрацювання даних здійснювалося за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версії 13 і 17).

Система аналізу гендерних особливостей прояву професійної моральності підприємцями базувалася на визначенні параметрів:

1. *Морального статусу* підприємця, що оцінювався як високий – при відмові брати участь у неетичній ситуації за будь-яких обставин; як середній – при згоді або відмові брати участь в неетичній ситуації, залежно від обставин; як низький – при згоді брати участь у неетичній ситуації за будь-яких обставин.

2. *Рівня розвитку моральної свідомості* підприємця. Відповідно до передконвенційного, конвенційного та постконвенційного рівнів розвитку моральної свідомості особистості, за Л. Колбергом¹¹, нами виділялися три рівні розвитку моральної свідомості: низький, середній та високий.

3. *Індексу участі підприємця в сумнівних з етичного погляду ситуаціях*, який визначався як *низький*, якщо респондент брав участь у 1–3 сумнівних з етичного погляду ситуаціях, *середній* – у 4–6 таких ситуаціях, *високий* – у 7–9 таких ситуаціях, *дуже високий* – у більш ніж 10 таких ситуаціях.

4. *Рівня етичності поведінки* підприємця у професійній діяльності, що оцінювався відповідно до набраної кількості балів як *низький* (такий, що потребує морального вдосконалення), *середній*, *прийнятний* або *високий*.

⁸ Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — К. : ІНКОС, 2005. — 366 с.

⁵ Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. — М. : Дело, 1995. — 702 с.

⁴ Кононець М. О. Психологія професійної моральності підприємців: теорія та сучасна практика : монографія // М. О. Кононець. — К. : Омега-Л, 2013. — 166 с.

¹¹ Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development / L. Kohlberg // Essays of Moral Development. — New York : Harper and Row, 1981. — P. 409–412.

Вивчення потреби підприємців у психолого-організаційному консультуванні здійснювалося за допомогою розробленої нами анкети⁴.

Для діагностики параметра «моральний статус» застосовувався опитувальник «Визначення морального статусу», за допомогою якого можна було характеризувати моральний статус підприємців як низький (згода на участь у сумнівній з етичного погляду ситуації), середній (згода або незгода на участь у сумнівній з етичного погляду ситуації, залежно від обставин) або високий (незгода на участь у сумнівній з етичного погляду ситуації за будь-яких обставин).

Щодо рівня прояву підприємцями морального статусу, то по вибірці в цілому превалюють підприємці з високим моральним статусом (42,1%), середній моральний статус зустрічається майже у чверті респондентів (24%), а низький моральний статус мають трохи більше третини підприємців (33,9%). Щодо підприємців-чоловіків, то, на відміну від даних по вибірці в цілому, серед них превалюють респонденти з низьким моральним статусом (38,3%). Високий моральний статус мають 37,4% підприємців-чоловіків, що є нижчим від результату по вибірці в цілому на 4,7%. Середній моральний статус було виявлено у 24,3% респондентів цієї групи, що майже не відрізняється від отриманого результату по вибірці в цілому. Значно кращими виявилися результати оцінювання морального статусу серед підприємців-жінок. Так, 50% респондентів цієї групи мають високий моральний статус, що на 7,9% вище, ніж по вибірці в цілому та на 12,6% вище, ніж у підприємців-чоловіків. Низький моральний статус виявлено у 26,5% підприємців-жінок. Отже, у групі підприємців-жінок респондентів з низьким моральним статусом було виявлено на 7,4% менше, ніж по вибірці в цілому й на 11,8% менше, ніж у групі підприємців-чоловіків. Середній моральний статус виявлено у 23,5% підприємців-жінок. Отже, високий моральний статус більше притаманний підприємцям-жінкам, а низький моральний статус частіше зустрічається у підприємців-чоловіків. Щодо частки підприємців із середнім моральним статусом, то вона була приблизно однаковою і серед підприємців-чоловіків, і серед підприємців-жінок.

Для діагностики параметра «рівень розвитку моральної свідомості» застосовувався опитувальник «Етичні настановлення професіоналів бізнесу», який допомагав визначати рівень розвитку моральної свідомості підприємців як низький (прийнятність неетичних вчинків у професійній діяльності), середній (прийнятність або неприйнятність неетичних вчинків у професійній діяльності, залежно від ситуації) або високий (неприйнятність неетичних вчинків у професійній діяльності).

Здійснення аналізу щодо прояву підприємцями моральної свідомості показало, що у вибірці в цілому значно більше було підприємців із середнім рівнем

⁴ Кононець М. О. Психологія професійної моральності підприємців: теорія та сучасна практика : монографія // М. О. Кононець. — К. : Омега-Л, 2013. — 166 с.

розвитку моральної свідомості (79,8%). Лише невелика частка респондентів мали високий рівень розвитку моральної свідомості (7,1%). Респондентів з низьким рівнем розвитку моральної свідомості у вибірці було 13,1%, що майже вдвічі більше, аніж з високим. У групах респондентів-чоловіків і респондентів-жінок між рівнями розвитку моральної свідомості зберігається відсотковий розподіл, подібний до розподілу по вибірці в цілому. Група підприємців-жінок із середнім рівнем розвитку моральної свідомості становила 79,4%, що є меншим на 0,6% аналогічної групи підприємців-чоловіків (80,0%). Щодо респондентів з високим рівнем розвитку моральної свідомості, то у групі підприємців-жінок вони становили 8,8%, що є більшим на 2,7% від аналогічної частки в групі підприємців-чоловіків (6,1%) та на 1,7% вищим, аніж у загальній вибірці респондентів (7,1%). Частка респондентів з низьким рівнем розвитку моральної свідомості була меншою в групі респондентів-жінок (11,8%), аніж у групі респондентів-чоловіків (13,9%), що на 2,1% більше, аніж у групі жінок. Загалом по вибірці респондентів з низьким рівнем розвитку моральної свідомості було 13,1%, що на 1,3% більше, аніж по групі підприємців-жінок. В цілому можна зазначити, що високий рівень розвитку моральної свідомості частіше зустрічається у підприємців-жінок, а низький – у підприємців-чоловіків. Частка підприємців із середнім рівнем розвитку моральної свідомості виявилася майже однаковою в обох гендерних групах.

Опитувальник «Етичні настановлення професіоналів бізнесу» застосовувався також для діагностики параметра «індекс участі підприємця в сумнівних з етичного погляду ситуаціях», який визначався залежно від кількості подібних до наведених в опитувальнику сумнівних з етичного погляду ситуацій, в яких брав участь той чи інший респондент. Значення індексу залежало від кількості неетичних ситуацій, у яких брав участь респондент (1–3 – низький, 4–6 – середній, 7–9 – високий, більше 10 – дуже високий).

Дані, отримані в процесі оцінювання індексу участі підприємців у сумнівних з етичного погляду ситуаціях свідчать, що по вибірці в цілому превалювали підприємці з низьким індексом участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях (55,7%). Середній індекс участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях виявлено більш як у третини респондентів (32,2%). Високий індекс участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях мали трохи менше ніж десята частина підприємців (9,8%), а невелика кількість респондентів мали дуже високий індекс участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях (2,2%). Подібний відсотковий розподіл спостерігається і в групі респондентів-чоловіків, і в групі респондентів-жінок. Хоч низький індекс участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях спостерігався у більшості респондентів (61,8%), але частка підприємців-жінок з таким індексом виявилася на 9,6% більшою, аніж у підприємців-чоловіків (52,2%) і на 6,1% більшою, аніж по вибірці в цілому. Група підприємців-чоловіків із середнім індексом участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях становила 33,9%, що

було на 1,7% більше, ніж у загальній вибірці. У групі підприємців-жінок середній індекс участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях мали 29,4% респонденток, що становило на 4,5% менше, ніж у підприємців-чоловіків. Щодо високого індексу участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях, то в групі підприємців-чоловіків він також становив більшу частку (12,2%), ніж у групі підприємців-жінок (5,9%). Це майже вдвічі більше, ніж у групі жінок і на 2,4% перевищує результат, отриманий по вибірці в цілому. Частка респондентів з дуже високим індексом участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях виявилася у загальній вибірці дуже невеликою – лише 2,2%, причому у цій частці жінок було в 1,7 разів більше, ніж чоловіків. Отже, можна припустити, що дуже високий індекс участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях частіше зустрічається у підприємців-жінок через труднощі у започаткуванні власного бізнесу, пов'язані з гендерною нерівністю, хоча, за результатами дослідження, більшість жінок має низький індекс. Високий і середній індекси участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях більш типовий для підприємців-чоловіків.

Для діагностики параметра «рівень етичності поведінки» застосовувався тест «Етика поведінки в організації», який давав змогу охарактеризувати рівень етичності поведінки підприємців як такий, що потребує морального вдосконалення (згода на участь у сумнівній з етичного погляду ситуації), середній (часткова згода на участь у сумнівній з етичного погляду ситуації), прийнятний (невеликий відсоток випадків згоди на участь у сумнівній з етичного погляду ситуації) або високий (незгода на участь у сумнівній з етичного погляду ситуації). Статистичне групування оцінок рівня етичності поведінки підприємців свідчить, що в загальній вибірці переважали підприємці з середнім рівнем етичності поведінки (60,7%), морального вдосконалення потребувала майже третина респондентів (29,5%), прийнятний рівень етичності поведінки зафіксовано менш ніж у десятої частини опитаних підприємців (7,7%), а високий рівень етичності поведінки мала лише невелика кількість респондентів (2,2%). Більшість підприємців-чоловіків мають середній рівень етичності поведінки (63,5%), трохи менше ніж третина респондентів цієї гендерної групи потребують морального вдосконалення (26,1%). Близько десятої частки від загального масиву даних по підприємцях-чоловіках становлять респонденти з прийнятним рівнем етичності поведінки (8,7%). Високий рівень етичності поведінки мають 1,7% підприємців-чоловіків, що є нижчим від результату по вибірці в цілому на 0,5%. У групі підприємців-жінок також переважали респондентки з середнім рівнем етичності поведінки (55,9%), що було меншим, ніж у підприємців-чоловіків на 7,6% та на 4,8% меншим, ніж по вибірці в цілому. Група підприємців-жінок, яким було необхідне моральне вдосконалення, становила більше ніж третину від загальної кількості респонденток (35,3%), тобто була більшою на 9,2%, ніж група підприємців-чоловіків і на 5,8% більшою, ніж у цілому по вибірці. Група підприємців-жінок із прийнятним рівнем етичності

поведінки становила 5,9%, що менше на 2,8%, ніж група підприємців-чоловіків і на 1,8% менше, ніж у середньому по вибірці. Але необхідно зазначити, що серед загальної вибірки респондентів-жінок із високим рівнем етичності поведінки було майже в два рази більше, аніж підприємців-чоловіків.

Отже, у групі підприємців-жінок морального вдосконалення потребують на 9,2% більше респондентів, аніж у групі підприємців-чоловіків. Респондентів з середнім та прийнятним рівнями етичності поведінки виявлено більше серед підприємців-чоловіків, порівняно з підприємцями-жінками, на 7,6% та 2,8% відповідно. Проте респондентів із високим рівнем етичності поведінки було на 1,2% більше у групі підприємців-жінок, аніж у групі підприємців-чоловіків.

Зазначимо, що потреба підприємців у психолого-організаційному консультуванні розглядалася нами як похідна від їхніх етичних настановлень і поведінки у підприємницькій організації. Отже діагностика цього параметра дала змогу визначити рівень моралістичного розвитку респондентів. Оцінювання цього параметра здійснювалося за допомогою відповідей респондентів на запитання: «Для вирішення якої найскладнішої етичної проблеми в професійній діяльності Ви звернулися б за допомогою до психолога-консультанта?»⁴.

Аналіз результатів вимірювання цього параметра показав, що у загальній вибірці превалюють підприємці, які мають потребу в консультуванні (77,1%). Водночас вищезазначеної потреби по вибірці в цілому не мали майже чверть респондентів (22,9). Подібний відсотковий розподіл спостерігається і в групі респондентів-чоловіків, і в групі респондентів-жінок. Проте у групі підприємців, що сформулювали потребу в консультуванні з етико-психологічних проблем, підприємців-чоловіків виявилось 79,1%, що на 5,6 % більше, аніж жінок. Отже, у респондентів-жінок потреба в консультуванні з етико-психологічних проблем виявилася трохи нижчою, аніж у респондентів-чоловіків.

Подальше проведення дослідження етичних стратегій очолюваних респондентами організацій дало змогу констатувати, що підприємці приділяють недостатньо уваги цьому напрямку професійної діяльності. Кількість очолюваних респондентами організацій, які не мали етичного кодексу, виявилася в 7 разів більшою від кількості організацій, які мали етичний кодекс. Було виявлено тенденцію до приділення підприємцями-чоловіками меншої уваги впровадженню етичних стратегій в очолюваних організаціях, аніж підприємцями-жінками, а також до нерозголошення певною частиною респондентів-чоловіків інформації про етичну стратегію організації та небажання обговорювати етико-психологічні проблеми з психологом-консультантом.

⁴ Кононець М. О. Психологія професійної моральності підприємців: теорія та сучасна практика : монографія // М. О. Кононець. — К. : Омега-Л, 2013. — 166 с.

Висновки

У процесі проведеного дослідження було виявлено такі гендерні відмінності у параметрах професійної моральності підприємців:

1. Високий рівень морального статусу і розвитку моральної свідомості частіше проявляють підприємці-жінки, а низький – підприємці-чоловіки. Частка підприємців із проявом середнього рівня цих параметрів виявилася однаковою в обох гендерних групах.

2. Більшість респондентів-жінок мали низький індекс участі в сумнівних з етичного погляду ситуаціях. Високий і середній індекс частіше спостерігався в респондентів-чоловіків.

3. В обох гендерних групах переважали респонденти, які проявили середній рівень етичності поведінки, низький рівень етичності поведінки проявили майже третина респондентів, прийнятний і високий рівень етичності поведінки проявили менш, ніж десята частина опитаних підприємців.

4. Респонденти-жінки проявили більшу інтенсивність формулювання етико-психологічних проблем, хоча в групі респондентів-чоловіків частота прояву потреби в консультуванні з таких проблем була вищою, аніж у групі жінок.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі

Перспективу подальшого вивчення гендерних особливостей прояву професійної моральності підприємцями ми вбачаємо у дослідженні взаємозв'язків між проявами параметрів професійної моральності в підприємців-чоловіків і підприємців-жінок.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму: в суспільній, освітній, психологічній сферах / Г. О. Балл. — Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. — 172 с.

2. Державний звіт щодо виконання Україною Конвенції з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.undp.org.ua/ua/media/41-democratic-governance/888-undp-helps-ukrainian-government-present-state-report-on-ukraines-compliance-with-the-cedaw-convention-for-first-public-discussion-ever>

3. Завгородня О. В. Типологія моральнісного розвитку особистості / О. В. Завгородня // Особистість у просторі культури : матеріали Всеукр. наук.-практ. симпозиуму (24 верес. 2009 р., м. Севастополь); за ред. Г. О. Балла, О. Б. Бовть. — Севастополь : Рібест, 2009. — С. 45–48.

4. Кононець М. О. Психологія професійної моральності підприємців: теорія та сучасна практика : монографія // М. О. Кононець. — К. : Омега-Л, 2013. — 166 с.

5. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. — М. : Дело, 1995. — 702 с.

6. Пампуха Л. О. Гендерні стереотипи рольових диспозицій жінки-керівника: теоретичні і прикладні проблеми психології / Л. О. Пампуха // Збірник наукових праць. — Луганськ : Вид-во СНУ ім. Володимира Даля. — 2005. — № 1(9). — С. 119–125.
7. Пампуха Л. О. Чинники внутрішньоособистісних конфліктів у жінок-керівників: актуальні проблеми психології / Л. О. Пампуха // Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Т. 7. — Вип. 4. — С. 286–294.
8. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — К. : ІНКОС, 2005. — 366 с.
9. Чирикова А. Женщина во главе фирмы: проблемы становления женского предпринимательства в России / А. Чирикова // Вопросы экономики. — 2000. — № 3. — С. 94–102.
10. Шрейдер Ю. А. Модель моральной рефлексии / Ю. А. Шрейдер // Лекции по этике: учеб. пособие. — М. : МИРОС, 1994. — С. 86–98.
11. Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development / L. Kohlberg // Essays of Moral Development. — New York : Harper and Row, 1981. — P. 409–412.

Maria Kononets

**GENDER FEATURES OF DEMONSTRATION OF
ENTREPRENEURS' PROFESSIONAL MORALITY**

Article is dedicated to the results of research of gender features of demonstration of professional morality by entrepreneurs'. In particular, definition of entrepreneurs' professional morality as demonstration of their ethical attitudes in the form of ethical behavior and ethical mutual relations in the process of entrepreneurial activity is given; techniques of measurement of parameters of professional morality of entrepreneurs are described.

It is proved, that diagnostics of entrepreneurs' professional morality can be carried out by measurement of their moral status, ethical behavior, level of development of moral consciousness, and also an index of participation in doubtful situations from the ethical point of view. It was found that high level of the moral status and of moral consciousness is shown more often by businesswomen, and low level – businessmen.

The number of entrepreneurs with demonstration of an average level of these parameters was identical in both gender groups. The majority of respondents-women had a low index of participation in doubtful situations from the ethical point of view. The respondents-men demonstrated high index and average index more often. The respondents of both gender groups have shown an average level of ethical behavior; almost the third part of respondents have shown the low level of ethical behavior; less than the tenth part of interrogated entrepreneurs have shown acceptable level and high level of ethical behavior. In future researches it is important to study mutual influence of the analyzed parameters of professional morality of businessmen and businesswomen and to carry out the analysis of gender features of the received dependences.

**Pavel Lushyn,
DSc in Psychology, professor, Chair of General and
Applied Psychology Department, Institute
for Management and Psychology, University
of Educational Management, National Academy
of Pedagogical Studies, Kyiv, Ukraine**

**REDISCOVERY OF EMDR: INTEGRATION INTO
AN ECOPSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE**

A Personal Perspective: I am a clinical psychologist and professor of psychological counseling from Ukraine. My introduction to EMDR happened in Kiev, in 1995, when Professor A. Bondarenko (initiator and one of the prominent EMDR proponents in Ukraine) invited me to participate in one of the first Ukrainian EMDR workshops (Level I) lead by Dr. Roger Solomon. After that, Francine Shapiro sponsored my Level II training in Los Angeles in 1996. By that time I have had a rather extended EMDR experience with Chernobyl clients. I would not say that all has been totally positive. But still, some of my results attracted Dr. Shapiro and she used a few cases from my practice in her second book co-authored with M. Forrest (Shapiro & Forrest, 1997)⁶. I had mixed feelings about EMDR. On the one hand, I intuitively sensed that there are many clinical possibilities for its use. On the other, the absence of a «strong» rationale added to my subconscious search for a more grounded EMDR explanation than the metaphors Francine used. My first attempt to create one of my own coincided with some major life change-events, influenced by the breakdown of the USSR and consequently, dramatic social and personal transformations in the fate of the nation. At the same time (1995–2001), I started my post-doctoral project on personality change processes. I nearly stopped practicing EMDR and was totally overwhelmed with personal survival issues facing the challenges of the economic and political situation.

One of the ways to cope with the latter was to apply for international research grants. I won two of them and completed my research at two American universities. In 1996, at Wayne State University in Detroit, Michigan, I was preoccupied with the examination of personal change processes in organizational settings. In 2001, at Montclair State University, I pursued an ecopsychological inquiry into one of the very interesting and at the same time paradoxical forms of personal changes in pedagogy: Philosophy for Children. In the back of my mind, I was aware that I was doing one and the same thing, i.e., creating my EMDR rationale for my therapy practice. I kept on asking myself why I was doing it if it did not seem to have any immediate results in store. But at the same time I was nearly certain that this very specific psychotherapeutic technique could have

⁶ Shapiro F. EMDR: breakthrough therapy for overcoming anxiety, stress, and trauma / F. Shapiro, M. Forrest. — New York : Basic Books, 1997.

promising implications, at least for my future scholarly and clinical practice. In some of my papers, published in Ukrainian and Russian professional journals, I cautiously hypothesized that EMDR could represent an emergent paradigm not only in clinical research and practice, but also in a broader perspective of social reconstruction, particularly in education (Lushyn, 2000)⁴.

In 1998 I met a well-known Ukrainian psychologist, Professor Boris Tsukanov, who was working on the first edition of his book, *Psychology of Human Time* (Tsukanov, 2000)⁷, which was devoted to the study of the human brain clock (HBC). Although he was barely acquainted with psychotherapy research and practice, I presented him with an outline of Shapiro's discovery of the EMDR procedure. He responded to me immediately with the remark: «This must be associated with the rhythms of psychological time, i.e. the subjective brain clock, which course is manifested variously: in the rhythm of walking, breathing and also... the rhythm of saccades». I started to reflect on the idea, suggesting that EMDR could somehow be associated with the operation of HBC. This reflective activity influenced my clinical and teaching practice, which I will now briefly describe by recalling three seemingly dissociated episodes of my professional and personal life.

Episodes: rhythmical breathing, walking and construction of aphorisms. During one of my demonstrative counseling sessions on trauma processing, I substituted EM (eye movement) with rhythmical breathing while following the standard EMDR protocol. Personally, it was a clear sign that I started to explore the hypothesis about the relation between HBC and saccades. The assumption was that the breathing rhythm could be clinically equivalent to (and thus procedurally interchangeable with) the effect of the artificially generated EM saccades. This little experiment was also supported by the fact that in some specific cases, Shapiro and her followers interchanged eye movements with bilateral tapping and/or sounds. A few of my clinical results were promising.

Then I remembered that on the day of her discovery Shapiro had been walking in the park. I thought — «It must also be the rhythmical walking that was systemically associated with the saccadic movements and the problem resolution». This was supported by the well-known fact that for many creative individuals rhythmical walking enhances intellectual productivity. Walking worked for me, too, when at some very critical moments of intellectual blocks I preferred to have a walk or do some jogging to restore my «creative balance».

There was a third episode, which I also related to my personal search for an EMDR rationale. While writing the first chapter of my book, *The Psychology of A Man in Transition: How to Survive when Everything Goes Wrong?*, I completed a short, creative experiment. I selected a few sentences from already written text that seemed to me controversial and paradoxical. I concentrated on them, attempting to make a quick

⁴ Lushyn P. The Psychotherapeutic meaning of EMDR. *Journal of the Practicing Psychologist*. — 2000. — № 6. — P. 85–90. (in Russian).

⁷ Tsukanov B. *Time in the Human Psyche* / B. Tsukanov. — Odessa : Astroprint, 2000.

synthetic response to them. What I received in a couple of minutes were aphorisms, or «psychological holograms», as I came to call them. Within an hour I produced about 50 of these, eventually exceeding 160 on the completion of my book.

Many of these aphorisms were characterized by an original reinterpretation of socially and psychologically relevant concepts and ideas. Personally, it was a breakthrough, appealing from a number of perspectives:

1. Illness is a way to realize you are basically healthy — your immune system works. In the case of fatal disease there is a strong need to change the type of immunity.
2. The major problem of the discoverer is loneliness.
3. If you are a human with no conflict, I wonder if there is anyone you love.
4. If you don't know what to do, just see what you are doing.
5. If you can't find your talent, then you are a genius of modesty.
6. If an immigrant is a person who changes herself by moving to a new country, then a citizen is the one who is to be constantly «immigrating» within his/her own country.
7. Apathy and indifference is a good marker of the coming change.
8. True patience comes in when one is bored being patient.

The process of creating these «aphorisms» felt familiar to me. I first stated or formulated something that felt disturbing to me (e.g., a contradiction) and then wrote immediate responses to them with one goal in mind — a conclusion that was emotionally acceptable. Occasionally, I relied on feedback from my friends. According to the dialectical perspective, Negative Cognition (NC) and Positive Cognition (PC) seemed to coincide with the thesis and anti-thesis. The tension between these two polar states would create both a barrier to and the potential for positive change and development. The final resolution statement — the synthesis — allowed adaptive change. I am not sure whether the key to sustaining the reconstructive rhythm was the breathing or the EM's. One thing I am sure of is that I trusted my gut feelings; I was attracted to something personally relevant.

These episodes seemed to be related, suggesting that the reconstructive process is propelled by ambiguity and uncertainty. Applying this to the EMDR protocol meant that the sets of eye movements represented defibrillation of the distorted rhythm of processing in the nervous system, eventually allowing positive reconstruction and personal change. This was consistent with EMDR principles described by Shapiro in which the process of (any) change rather than the emotional states of the client are the primary focus.

Integration: an ecopsychological perspective. The episodes I use to describe my understanding of EMDR rationale can be integrated on a systemic level. EMDR suggests that the client is regarded as an open, self-regulated system, capable of setting personal goals and testing hypotheses based in the context of personal history. The clinician's role in this process is as facilitator. While it may look like a linear process, especially given its step-by-step approach, the process of EMDR is actually nonlinear, irreversible and

relatively unpredictable. The positive outcomes may be referred to as life-changing events or metamorphoses. The EMDR clinician operates from an open system perspective, such that the quality and type of therapeutic change cannot be predetermined, and all symptom changes are acknowledged and accepted.

I discovered another essential element in Shapiro's work regarding the interference between the rhythmic hand movements of the therapist and the eye movements of the client. In her early clients, Shapiro (1995)⁵ observed difficulty following the therapist's hand, and sensed a sort of eye-muscular resistance on the part of the client. Following Tsukanov's (2000)⁷ arguments that saccades are the demonstration of HBC (which determines and reflects the rhythm of personal reconstructive process or, in terms of Shapiro's model, of information processing), the most obvious strategy is to pre-diagnose the subjective time unit, which ranges between 0,7 and 1,1 seconds. Then, the therapist should generate defibrillation of the distorted rhythm by calibrating the therapist's hand movements to the client's individual rhythm. But, in fact, there is no need for a clinician to do the pre-diagnosis. Intuitively, Shapiro correctly chose to maintain the rhythm by establishing a rapport with the client's saccades. Thus, the key element of the procedure is establishing hand-eyes rapport by overcoming the resistance on the basic level of HBC, i.e. saccades rhythm. Further, by synchronizing the rhythm of the therapist's hand (the measure of it is given in the EMDR protocol: two sets of bilateral eye movements — 24 movements) with the rhythm of the client's eye movements, the clinician generates a new impulse to maintain the existing rhythm in the framework of an emergent social or therapeutic dimension. This helps to catalyze the reconstructive process, making it irreversible, non-linear and hardly predictable.

EMDR clinicians should stay open to ecologically accept all emergent client's responses, including other resistances (fibrillations), including powerful abreactions. The assumption is that the self-regulated open system and its natural preference for survival will find its way to positive resolution given appropriate facilitation, i.e., EMDR. I refer to this manner of facilitation as «ambiguous control», «ecological facilitation», or «ecofacilitation» (Lushyn, 2002 & 2003)^{2;3}.

In this way, the client as well as the clinician shares a clear sense of movement. Maintaining a shared and consistent rhythm between therapist and client establishes rapport at a deeper level, encouraging further mastery over the semantic ambiguity of trauma. As a result, clients are able to produce greater tolerance of ambiguity and stronger creative goal setting skills.

⁵ Shapiro F. Eye movement desensitization and reprocessing: basic principles, protocols, and procedures. — New York : The Guilford Press, 1995.

⁷ Tsukanov B. Time in the Human Psyche / B. Tsukanov. — Odessa : Astroprint, 2000.

² Lushyn P. «The Paradoxical Nature of Ecofacilitation in the Community of Inquiry». Thinking, 2002. — № 16(1). — P. 12–17.

³ Power, manipulation and control in a community of inquiry. Analytical Teaching / P. Lushyn, D. Kennedy. — 2003. — № 3 (forthcoming).

Within this context, trauma as an extraordinary external event that causes extremely powerful physical and psycho-social responses is redefined as a transitional, even evolutionary condition. The process of trauma resolution reflects the ongoing social interaction and reconstruction of various open systems and, eventually, the emergence of new social identities. From this new perspective, the fatalistic diagnosis of post trauma stress is transformed by EMDR into a time of profound transition and fresh discoveries at the deepest levels of personality.

References

1. Lushyn P. The psychodynamics of community of inquiry and educational reform: A cross-cultural perspective. *Thinking* / P. Lushyn and D. Kennedy. — 2000. — № 15(4). — P. 9–16.
2. Lushyn P. «The Paradoxical Nature of Ecofacilitation in the Community of Inquiry». *Thinking*, 2002. — № 16(1). — P. 12–17.
3. Power, manipulation and control in a community of inquiry. *Analytical Teaching* / P. Lushyn, D. Kennedy. — 2003. — № 3 (forthcoming).
4. Lushyn P. The Psychotherapeutic meaning of EMDR. *Journal of the Practicing Psychologist*. — 2000. — № 6. — P. 85–90. (in Russian).
5. Shapiro F. Eye movement desensitization and reprocessing: basic principles, protocols, and procedures. — New York : The Guilford Press, 1995.
6. Shapiro F. EMDR: breakthrough therapy for overcoming anxiety, stress, and trauma / F. Shapiro, M. Forrest. — New York : Basic Books, 1997.
7. Tsukanov B. *Time in the Human Psyche* / B. Tsukanov. — Odessa : Astroprint, 2000.

**Мусаелян Олена Миколаївна,
аспірант кафедри педагогіки
та психології професійної освіти
Національного авіаційного Університету**

ГЕНДЕРНО-ВІКОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Анотація. У статті наведено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів, залежно від їхніх гендерно-вікових та організаційно-професійних характеристик. Констатовано факт схильності до аутоагресивної поведінки значної частини студентської молоді. Показані особливості схильності до різних проявів аутоагресивної поведінки, залежно від статі, віку, місця проживання, профілю та курсу навчання. Такі особливості виявлено, насамперед, стосовно схильності до аутоагресивної поведінки у жінок технічного профілю навчання та у чоловіків гуманітарного профілю навчання, а також у жінок, які проживають у сільській місцевості. Визнана доцільність розробки диференційованої програми для попередження аутоагресивної поведінки студентської молоді.

Ключові слова: аутоагресія, саморуйнівна поведінка, деструктивна поведінка, девіантна поведінка, аутоагресивна поведінка, студенти.

Мусаэлян Елена Николаевна

ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К АУТОАГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация. В статье приведены результаты эмпирического исследования психологических особенностей аутоагрессивного поведения студентов высших учебных заведений, в зависимости от их гендерно-возрастных и организационно-профессиональных характеристик. Констатирован факт склонности к аутоагрессивному поведению значительной части студенческой молодежи. Показаны особенности склонности к различным проявлениям аутоагрессивного поведения, в зависимости от пола, возраста, места проживания, профиля и курса обучения. Такие особенности выявлены, прежде всего, относительно склонности к аутоагрессивному поведению у женщин технического профиля обучения и у мужчин гуманитарного профиля обучения, а также у женщин, проживающих в сельских регионах. Признана целесообразность разработки дифференцированной программы для предупреждения аутоагрессивного поведения студенческой молодежи.

Ключевые слова: аутоагрессия, саморазрушающее поведение, деструктивное поведение, девиантное поведение, аутоагрессивное поведение, студенты.

Olena Musaelyan

GENDER AND AGE, ORGANIZATIONAL AND PROFESSIONAL PECULIARITIES OF THE STUDENTS' INCLINATION TO THE SELF-HARM BEHAVIOR

Abstract. *The article deals with the results of empirical research of psychological features students' self-harm behavior in universities based on their gender, age, organizational and professional characteristics, the fact of propensity for self-harm behavior among most of students. There are peculiarities of predisposition to various expressions of self-harm behavior according to gender, age, location, specialization and year of course. Such features are found especially regarding the propensity to self-harm behavior of women of technical specialization and men in humanities education, and women who live in rural areas. Expediency of differentiated programs development for prevention students' self-harm is recognized.*

Keywords: *self-aggression, self-injurious behavior, self-destructive behavior, deviant behavior, self-harm behavior, students.*

Постановка проблеми

Актуальність проблеми дослідження. Однією з актуальних проблем нашого суспільства є аутоагресивна поведінка людини, тому необхідність вивчення причин виникнення такого виду девіантної поведінки не викликає сумніву.

Проблема аутоагресивної поведінки молоді для України набуває на сьогоднішній день особливої гостроти, оскільки молодь формується в складних соціокультурних умовах економічних і політичних суперечностей, невірноваженості соціальних процесів, криміногенності суспільства.

Молода людина з характерними для неї емоційною нестійкістю, імпульсивністю дедалі частіше потрапляє у кризові ситуації, що супроводжуються депресивними переживаннями. Саме в юнацькому віці загострюється проблема пошуку сенсу життя, адекватного вибору професії, через що зростає невпевненість у собі, виникають інтимні, особистісні та міжособистісні негаразди, що посилюють поведінкові девіації, зокрема аутоагресивну поведінку. Особливої ваги набуває розв'язання зазначених проблем для студентської молоді у контексті підготовки фахівця-професіонала, здатної до самореалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Слід зазначити, що існує багато теорій, які пояснюють природу аутоагресивної поведінки, але єдиної теорії не існує донині, як не існує й одного, усталеного терміна. Так, в іноземній літературі найбільш поширені терміни: «суїцидальні еквіваленти», «субсуїцидальні феномени», «приховані суїциди»,

«саморуйнівні суїциди». В українській літературі синонімами терміна «аутоагресивна поведінка» є терміни «саморуйнівна поведінка», «аутодеструктивна поведінка», «суїцидальна поведінка»¹⁴.

Найбільш суттєвий внесок у дослідження причин аутоагресивної поведінки людини зробила психоаналітична школа (З. Фрейд, А. Адлер, В. Франкл, К. Юнг та ін.). З. Фрейд, який був засновником психоаналітичної школи, своїми роботами поклав початок вивченню аутоагресивних тенденцій людини. Згідно з автором, в житті людини існує безперервна війна між інстинктами самозбереження та саморуйнації. Агресія спрямовується ззовні лише з метою зберегти суб'єкт від знищення, чому сприяють розвинені механізми психологічного захисту.

Багато хто з послідовників З. Фрейда підтримував його ідею про існування у людини двох протилежно спрямованих сил, які борються між собою. Одним з них був американський вчений К. Меннінгер¹². А. Адлер погоджувався з З. Фрейдом, що аутоагресія — це прихована атака на інших людей⁹. А послідовник З. Фрейда та А. Адлера В. Франкл вважав основною причиною аутоагресії втрату сенсу життя¹⁹.

Анатомо-морфологічний напрям був розвинутий У. Шелдоном, який вважав, що конституція тіла визначає риси характеру та схильність до аутоагресії⁹.

Представники гуманістичного підходу (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Є. Фромм) висловлювали ідеї, що від форми прояву, спрямованості свідомості залежить вирішення екзистенціального протиріччя та як наслідок – психічний стан людини та ймовірність дії факторів аутодеструктивної поведінки⁹.

Е. Шнейдман, який працював у межах феноменологічного напрямку, до причин схильності до аутоагресивної поведінки включав відчуття безнадійності та безпомічності, відчуття нестерпного душевного болю, відчуття ізольованості від суспільства, а також думку, що тільки смерть може стати єдиним засобом вирішення всіх проблем.

Н. Фарбероу є засновником концепції саморуйнівної поведінки. Його підхід дав змогу більш широко подивитися на проблему, відносячи до аутоагресії не тільки самогубства, а й інші форми аутоагресивної поведінки: алкоголізм, токсикоманію, невиправдану схильність до ризику тощо.²¹

¹⁴ Руженков В. А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» / В. А. Руженков, Г. А. Лобов, А. В. Боева ; БелГУ // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. — 2008. — № 32. — С. 20–24.

¹² Меннингер К. Война с самим собой / К. Меннингер. — М. : Экспо-пресс, 2001. — 480 с.

⁹ Калашникова А. С. Психологические механизмы аутоагрессивных и гетероагрессивных действий с психическими расстройствами, не исключаяющими вменяемости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06, 19.00.04 / А. С. Калашникова ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. — М., 2010. — 273 с.

¹⁹ Фрейд З. Печаль и меланхолия / З. Фрейд // Суицидология: прошлое и настоящее. — М. : Когнито-центр, 2001. — С. 255–270.

²¹ Шнейдман Э. Душа самоубийцы / Э. Шнейдман. — М. : Смысл, 2001. — 401 с.

А. Бек, представник когнітивного підходу, вказує, що основою аутоагресивної поведінки є когнітивні спотворення: дихотомічне мислення, схильність до глобалізації, наявність ригідних когнітивних схем¹.

А. Реан, який є одним із представників соціально-психологічного підходу, відводив важливе місце самооцінці людини, інтроверсії, педантичності, депресивності, невротичності, успішності міжособистісної взаємодії в мікросоціумі та соромливості у формуванні схильності до аутоагресії¹³.

На думку Р. Літмена¹¹, психоаналітична школа, яка розвивала ідею напряду агресії у формуванні аутоагресивної поведінки у людини, зробила суттєвий внесок у дослідження її причин. Але, як показала практика згодом, психологічні техніки, які були спрямовані на звернення агресії зовні, не приводили до особливого успіху в запобіганні аутоагресивній поведінці людини, а методи, які були орієнтовані на укріплення захисних механізмів «Его», на оновлення відчуття надії, любові, довіри, на пошук сенсу існування, забезпечували більш стійкі результати у профілактичній роботі. Тобто причина аутоагресивної поведінки людини криється не тільки у спрямуванні вектора агресії на себе, є й інші причини, які потребують дослідження.

Саме тому актуальним є встановлення чинників, що зумовлюють появу схильності до аутоагресивної поведінки студентської молоді. Які види аутоагресивної поведінки найбільш характерні для студентського віку, чи пов'язані конкретні види аутоагресивної поведінки з віком, статтю, спеціальністю, профілем навчання, місцем проживання у молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах – це питання, які потребують вирішення. Хоча з окремих досліджень можна зробити припущення про наявність таких відмінностей, зокрема, гендерних. Як наслідок, на основі публікацій про результати досліджень, що існують нині, неможливо розробити цілісну, диференційовану програму попередження аутоагресивної поведінки студентської молоді з урахуванням її гендерно-вікових особливостей та організаційно-професійних особливостей.

Мета статті – дослідити гендерно-вікові та організаційно-професійні особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу

В емпіричному дослідженні використано такі методи дослідження:

¹ Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, Шо Б. Раш, Г. Эмери ; пер. с англ. — СПб. : Питер, 2003. — 304 с.

¹³ Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 656 с. — (Серия «Психологическая энциклопедия»).

¹¹ Литмен Р. Зигмунд Фрейд о самоубийстве [электронный ресурс] / Р. Литмен // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2003. — № 1. — Режим доступа : <http://psyjournal.ru/j3p/pap/php?id=20030101>

- методика визначення спрямованості агресії на себе та на інших Є. Ільїна, що являє собою дві психодіагностичні шкали, порівняння отриманих балів яких дає змогу визначити, до якого прояву агресії найбільш схильна певна людина⁸;

- власна авторська методика, яка має одну психодіагностичну шкалу, направлену на вимір схильності до аутоагресивної поведінки студентської молоді (Додаток);

- аналіз документації, за яким було виявлено гендерно-вікові (стать, вік) та організаційно-професійні (спеціальність, курс навчання) характеристики студентів;

- статистично-математичні методи опрацювання даних (критерій χ^2 - Пірсона, метод рангової кореляції r_s – Спірмена, дисперсійний аналіз) з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

Вибірку досліджуваних становили 302 студенти вищих навчальних закладів м. Києва віком від 16 до 51 року, яких було розподілено на групи за гендерно-віковими та організаційно-професійними характеристиками:

- за статтю: 67,1% жінок, 32,9% чоловіків;
- за віком: 1) до 18 років (27,2%), 2) 18–20 років (36,1%), 3) 20–25 років (19,0%), 4) понад 25 років (17,7%);
- курсом навчання у ВНЗ: 1) 1 курс (40,7%), 2) 2 курс (30,0%), 3) 4 курс (8,7%) та 4) студенти 1 курсу, які отримують другу вищу освіту (20,7%);
- за спеціальністю: гуманітарний (70,0%) та технічний профіль (30,0%);
- за місцем проживання: жителі міста (89,3%) та жителі села (10,7%).

На першому етапі дослідження за методикою Є. Ільїна⁸ виявлено розподіл досліджуваних студентів за рівнями агресії (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних студентів за рівнями агресії

Шкали	Рівні схильності до агресивної поведінки, кількість досліджуваних, %		
	низький	середній	високий
аутоагресія	34,5	58,8	6,8
гетероагресія	24,0	63,0	13,0

Як видно з даних, наведених у табл. 1, найбільше у студентської молоді виражені показники гетероагресії. Так, високий рівень гетероагресії виявлений у 13%. Середній рівень схильності до гетероагресії виявлено у 63% досліджуваних. Отже, практично більше половини студентів (дві третини), які брали участь у нашому дослідженні, схильні до ризику проявів гетероагресії, тобто проявів агресії до інших людей, до нанесення їм фізичної або моральної шкоди, до вербальних та невербальних проявів агресивної поведінки. Такі студенти можуть проявляти як пряму, так і непряму агресію.

⁸ Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2004. — 701 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

У досліджуваній нами групі студентів дещо менша кількість студентської молоді схильна до проявів аутоагресії, високий рівень якої виявлено у 6,8%. Але, як видно з табл. 1, середній рівень схильності до аутоагресії виявлено у 58,8% досліджуваних. Тобто більше половини молодих людей, які проходили тестування, загалом схильні до аутоагресивної поведінки. Вони виявляють схильність до ризикованої поведінки, віктимної поведінки, схильні до синдрому Тоада («веселого автоводіння»)¹⁴, мають схильність до непомірного вживання алкоголю, тютюнопаління, наркозалежності, самоприниження та завдання собі самопошкоджень. Ці студенти не вміють адекватно оцінювати життєві ситуації та правильно налагоджувати стосунки з однолітками.

На основі аналізу співвідношення гетеро- та аутоагресії виявлено розподіл досліджуваних студентів за вектором спрямованості агресії (спрямованість на інших; невизначена спрямованість; спрямованість на себе) (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних студентів за вектором спрямованості агресії

Вектор спрямованості агресії	Кількість досліджуваних, %
спрямованість на інших	45,7
невизначена спрямованість	24,6
спрямованість на себе	29,7

Як видно з табл. 2, найбільше студентів – 45,7%, тобто майже половина молоді, спрямовують свою агресію на інших людей. Ці дані перекликаються з даними табл. 1, в якій наведено найбільш високі показники у студентів до прояву гетероагресивної поведінки. Отримані дані можна пояснити тим, що підлітки та молодь взагалі схильні до відкритих проявів агресії під впливом підвищеного гормонального фону та емоційної нестійкості, характерної для періоду ранньої молодості.

Третина студентської молоді (29,7%), як видно з табл. 2, спрямовує свою агресію на себе, тобто схильна до аутоагресивної поведінки. І майже четверта частина (24,6%) молодих людей, які брали участь у нашому дослідженні, мають невизначену спрямованість агресії.

Слід зазначити, що методика Є. Ільїна більш спрямована на визначення вектора агресії (спрямованість на інших; невизначена спрямованість; спрямованість на себе), і не враховує особливості та форми прояву аутоагресивних дій та не визначає рівні схильності до аутоагресивної поведінки. Адже низький рівень аутоагресії є нормою для людини і навіть, як доводить психоаналітична школа, притаманний всьому живому. Крім того, якщо спиратися на дослідження інших

¹⁴ Руженков В. А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» / В. А. Руженков, Г. А. Лобов, А. В. Боева ; БелГУ // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. — 2008. — № 32. — С. 20–24.

психологічних шкіл, як вже було зазначено вище¹¹, спрямованість вектора агресії є не єдиним чинником аутоагресивної поведінки. Тому було визнано за доцільне створити авторську методику «Визначення рівня схильності до аутоагресивної поведінки», яка б врахувала всі вищенаведені аспекти та була придатна для студентської молоді.

Методика була стандартизована та валідізована на вибірці студентів вищих навчальних закладів. У ході валідізації та стандартизації методики, насамперед, було проведено факторний аналіз відповідей респондентів на пункти-твердження опитувальника. Як первинні дані, що піддавалися факторному аналізу, використовувалися «сирі» (не оброблені за ключем) дані – числові показники (бали), що проставили респонденти за кожним пунктом-твердженням. Результати факторизації та аналіз придатності пунктів опитувальника показали, що деякі твердження (зокрема, пп. 3 та 27) необхідно вилучити. Для перевірки внутрішньої узгодженості завдань кожної шкали розраховувався коефіцієнт α -Кронбаха, який дорівнює 0,611. Це значення задовольняє психометричні вимоги, що висуваються до ефективного психодіагностичного інструментарію⁷.

Проведено процедуру стандартизації опитувальника О. Мусаелян «Визначення рівня схильності до аутоагресивної поведінки» на українській вибірці студентів вищих навчальних закладів. Безперечно, ми не вважаємо його стандартизацію повністю завершеною, адже цей процес має продовжуватися з певною періодичністю, на дещо більшій та більш різноманітній вибірці. Опитувальник, зважаючи на досить універсальні трактування пунктів-тверджень та інтерпретацію шкал, може використовуватися:

- у дослідницьких цілях, під час проведення пілотажних досліджень з подальшим поглибленим вивченням особливостей аутоагресивної поведінки студентської молоді з використанням паралельного психодіагностичного інструментарію особистісного чи групового характеру;
- для вирішення психодіагностичних завдань на перших етапах дослідження для отримання даних, на основі яких будуть впроваджуватися технології та методики, що допомагають студентам подолати невпевненість у своїх силах, у процесі навчання; для сприяння адаптації новачків-студентів у життя ВНЗу та попередження різних видів девіантної поведінки;
- опитувальник може використовуватися психологами та викладачами вищих навчальних закладів для роботи зі студентами.

За даними вищезазначеної авторської методики визначено розподіл студентів за рівнями аутоагресивної поведінки (табл. 3).

¹¹ Литмен Р. Зигмунд Фрейд о самоубийстве [электронный ресурс] / Р. Литмен // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2003. — № 1. — Режим доступа : <http://psyjournal.ru/j3p/pap/php?id=20030101>

⁷ Гуревич К. М. Психологическая диагностика: учеб. пособие / К. М. Гуревич [и др.]; под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. — М. : Изд-во УРАО, 1997. — 182 с.

Таблиця 3

**Розподіл досліджуваних студентів за рівнями аутоагресивної поведінки
(за авторською методикою)**

Рівень аутоагресивної поведінки	Кількість досліджуваних, %
низький	45,7
середній	24,6
високий	29,7

Як бачимо з табл. 3, майже третина студентів (29,7%) має високий рівень аутоагресії, тоді як четверта частина досліджуваних — середній рівень аутоагресії (24,%), а менше половини молоді мають низький рівень схильності до аутоагресивної поведінки. Отримані дані узгоджуються з даними методики Є. Ільїна, з якої видно, що менше половини молодих людей мають низьку схильність до аутоагресивної поведінки.

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу визначено особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів, залежно від ряду організаційно-професійних та гендерно-вікових чинників.

Насамперед, констатовано статистично значущі відмінності аутоагресивності студентської молоді ($p < 0,01$), залежно від профілю навчання (рис. 1).

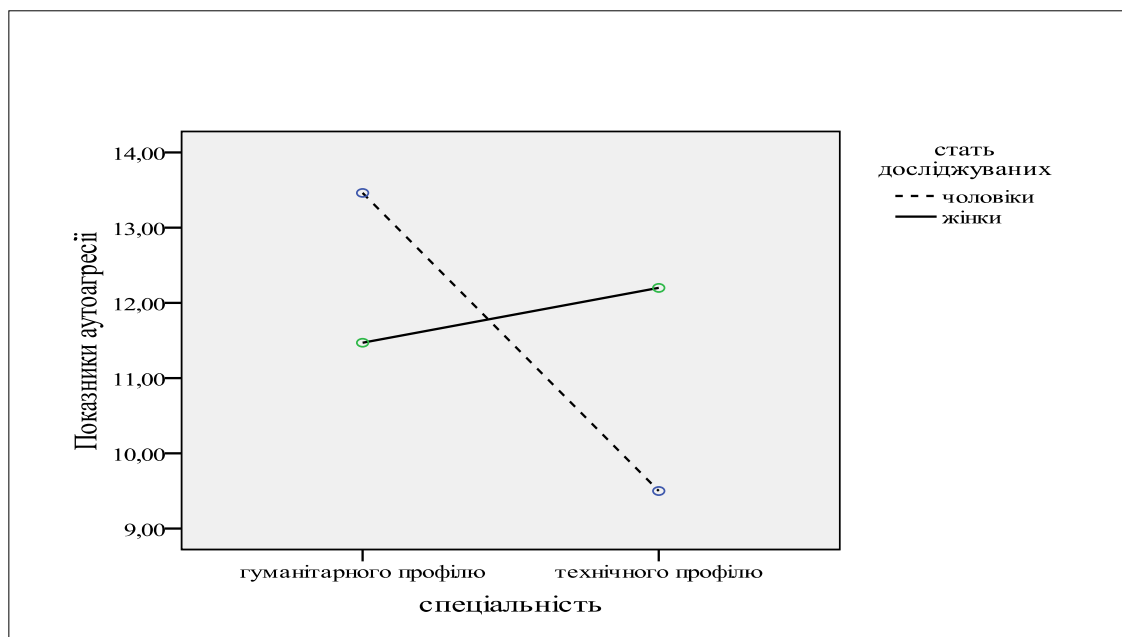


Рис. 1. Особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів, залежно від профілю навчання

Як видно з рис. 1, жінки технічного профілю навчання та чоловіки гуманітарного профілю навчання мають більш високі показники схильності до аутоагресивної поведінки, ніж жінки гуманітарного та чоловіки технічного

профілю ($p < 0,01$). Це, на нашу думку, можна пояснити специфікою гендерної соціалізації, зокрема, відомим ефектом «страх успіху» в діяльності, що вважається неприйнятною представникам певної статі¹⁷. Адже технічні спеціальності завжди вважалися більш притаманними чоловікам, а гуманітарні – жінкам. Людина, яка знаходиться у незвичній для неї ролі, перебуває у стресових умовах, тому, можливо, більш схильна до аутоагресивних проявів¹⁶.

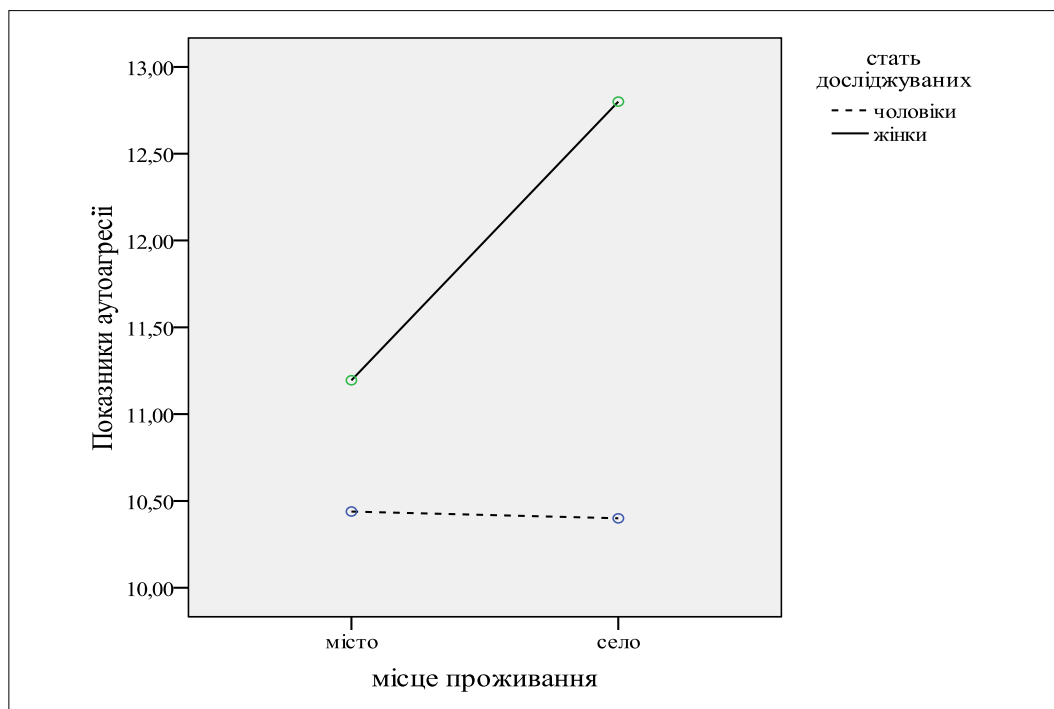


Рис. 2. Особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів, залежно від місця проживання

Як видно з рис. 2, схильність до аутоагресивної поведінки чоловіків не залежить від проживання в тій чи іншій місцевості. Тоді як для жінок проживання у селі підвищує схильність до аутоагресивної поведінки ($p < 0,05$).

На нашу думку, одержані результати можна пояснити, з одного боку, доволі несприятливими факторами проживання у сільській місцевості (важка праця, особливо у літній період; обмежені можливості для дозвілля тощо), а з іншого – надмірним емоційним навантаженням через необхідність адаптації до проживання у великому місті у період навчання, які в сукупності й можуть сприяти схильності до аутоагресивної поведінки. Так, зокрема, як свідчать дослідження

¹⁷ Турецкая Г. В. Страх успеха: психологическое исследование феномена / Г. В. Турецкая// Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 1. — С. 37–46.

¹⁶ Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.

Ж. Білостоцької², жінки у сільській місцевості більш схильні до підвищеної тривожності та депресії, причиною яких є дефіцит соціальної підтримки, безробіття, троє маленьких дітей (та більше), неможливість отримати психологічну допомогу у час післяпологової депресії та у клімактеричний період, невпевненість у майбутньому. Усі фактори у комплексі можуть підвищувати схильність до аутоагресивних дій.

За віком і курсом навчання статистично значущих відмінностей у схильності студентів до аутоагресивної поведінки виявлено не було.

Висновки

Виявлено схильність до аутоагресивної поведінки у значній частини (практично у двох третин) студентської молоді.

Визначено особливості схильності студентів вищих навчальних закладів до аутоагресивної поведінки, залежно від статі, віку, місця проживання, курсу та профілю навчання. Виявлено, що жінки технічного профілю навчання та чоловіки гуманітарного профілю навчання мають вищі показники схильності до аутоагресивної поведінки, порівняно із жінками-гуманітаріями та чоловіками-техніками.

Констатовано, що рівень схильності до аутоагресивної поведінки у жінок залежить від місця проживання, він вищий у жительок села; тоді як у чоловіків цей фактор не впливає на схильність до аутоагресії.

Відповідно доцільним уявляється необхідність розробки диференційованої програми попередження аутоагресивної поведінки молоді.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та апробації диференційованої програми попередження аутоагресивної поведінки молоді з урахуванням гендерно-вікових та організаційно-професійних характеристик.

Список використаних джерел

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, Шо Б. Раш, Г. Эмери ; пер. с англ. — СПб. : Питер, 2003. — 304 с.
2. Белостоцкая Ж. И. Современные особенности депрессивных расстройств, выявляемых у лиц, проживающих в сельской местности (обзор литературы) / Ж. И. Белостоцкая, И. Л. Вовк // Український вісник психоневрології. — 2009. — Т. 17. — Вип. 1. — С. 129–134.
3. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / Г. Блюм. — М. : Академический проект, 1999. — 224 с.

² Белостоцкая Ж. И. Современные особенности депрессивных расстройств, выявляемых у лиц, проживающих в сельской местности (обзор литературы) / Ж. И. Белостоцкая, И. Л. Вовк // Український вісник психоневрології. — 2009. — Т. 17. — Вип. 1. — С. 129–134.

4. Волков Ю. Г. Социология молодежи: учеб. пособие / Ю. Г. Волков, В. И. Добренев, Ф. Д. Кадария [и др.]; под ред. Ю. Г. Волкова. — Ростов н/Д: Феникс, 2001. — 576 с.
5. Грановская Р. М. Эмоции и стресс / Р. М. Грановская // Элементы практической психологии. — СПб.: Речь, 2003. — 655 с.
6. Гроф С. Человек перед лицом смерти / С. Гроф, Дж. Хэлифакс; пер. с англ. А. И. Неклесса. — М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996. — 246 с.
7. Гуревич К. М. Психологическая диагностика: учеб. пособие / К. М. Гуревич [и др.]; под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. — М.: Изд-во УРАО, 1997. — 182 с.
8. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — 701 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
9. Калашникова А. С. Психологические механизмы аутоагрессивных и гетероагрессивных действий с психическими расстройствами, не исключающими вменяемости: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06, 19.00.04 / А. С. Калашникова; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. — М., 2010. — 273 с.
10. Комлев В. А. Прогнозирование аутоагрессивного поведения осужденных в исправительных учреждениях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / В. А. Комлев; С.-Петерб. ун-т МВД России. — СПб., 2010. — 215 с.
11. Литмен Р. Зигмунд Фрейд о самоубийстве [электронный ресурс] / Р. Литмен // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2003. — № 1. — Режим доступа: <http://psyjournal.ru/j3p/pap/php?id=20030101>
12. Меннингер К. Война с самим собой / К. Меннингер. — М.: Экспо-пресс, 2001. — 480 с.
13. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 656 с. — (Серия «Психологическая энциклопедия»).
14. Руженков В. А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» / В. А. Руженков, Г. А. Лобов, А. В. Боева; БелГУ // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. — 2008. — № 32. — С. 20–24.
15. Сысоев А. М. Психология аутоагрессивного поведения осужденных и его предупреждение: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 / А. М. Сысоев; РГБД ОД. — Рязань, 2002. — 220 с.
16. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К.: Либідь, 2003. — 376 с.
17. Турецкая Г. В. Страх успеха: психологическое исследование феномена / Г. В. Турецкая // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 1. — С. 37–46.

18. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл ; под общ. ред. : Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева ; пер. с англ. и нем. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
19. Фрейд З. Печаль и меланхолия / З. Фрейд // Суицидология: прошлое и настоящее. — М. : Когнито-центр, 2001. — С. 255–270.
20. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм ; пер. с нем. Э. Телятниковой. — М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. — 670 с.
21. Шнейдман Э. Душа самоубийцы / Э. Шнейдман. — М. : Смысл, 2001. — 401 с.

Методика О. Мусаелян

«Визначення рівня схильності до аутоагресивної поведінки».

Інструкція до тесту.

Якщо ви повністю згодні з твердженнями про ті чи інші особливості поведінки, які представлено у опитувальнику, то навпроти номера твердження поставте «+», якщо ні – «-».

1. Я вважаю, що я людина крайнощів.
2. Я дуже важко адаптуюсь у новому колективі, а іноді зовсім залишаюся самотнім.
3. У мене є татуювання (пірсинг, брендинг, скарифікація тощо).
4. Я часто почуваюся безпорадним у складних ситуаціях.
5. Якщо я ображаюсь, то це на довго.
6. Іноді я не бачу сенсу у власному житті.
7. Друзі мені часто говорять, що я великий альтруїст.
8. Коли мене ображають, мені важко відповісти грубо.
9. Я не вважаю, що одноразовий прийом легкого наркотику дуже небезпечний для здоров'я.
10. Я часто відчуваю тривогу, яка не минає.
11. Я часто бачу сні з сюжетами катастроф (загибеллю людей тощо).
12. Я люблю керувати автомобілем на високій швидкості (або коли водій керує автомобілем на високій швидкості).
13. Я завжди цікавився холодною зброєю.
14. Іноді мені здається, що я ідеаліст.
15. Якщо у мене не складаються стосунки з оточуючими, я довго аналізую, чи не сам я винен.
16. Я люблю види спорту, які пов'язані з ризиком.
17. У мене на сьогодні не найкращі стосунки з рідними.
18. Я не вважаю себе впевненою людиною.
19. Я думав про те, чи не поїхати мені у АТО (у зону бойових дій).
20. Рідні мені часто кажуть, що я погано дбаю про своє здоров'я.
21. Я вважаю, що я максималіст.
22. Мені багато за що соромно у своєму житті.
23. Я вважаю, що, якщо людина контролює кількість уживаного нею алкоголю, то небезпеки не існує.
24. Іноді я занадто багато розмірковую над тим, чи правильно я вчинив.
25. Я часто приймаю лікарські засоби без призначення лікаря.
26. Я буду ватиму взаємини у своїй сім'ї зовсім по-іншому.
27. Коли мені потрібно бути у формі, я швидко знижую вагу.
28. Мені складно спланувати щось на тривалий період.

Olena Musaelyan

**GENDER AND AGE, ORGANIZATIONAL AND PROFESSIONAL PECULIARITIES
OF THE STUDENTS' INCLINATION TO THE SELF-HARM BEHAVIOR**

References: 21.

The article deals with the results of empirical research of psychological features students' self-harm behavior in universities based on their gender, age, organizational and professional characteristics, the fact of propensity for self-harm behavior among most of students

The research collected and developed psychodiagnostical tools to study factors and levels of students' self-harm behavior. In particular, method «Determination of susceptibility to self-harm behavior» is established and held its validation and standardization on a sample of students.

High significant part (almost two thirds) of students revealed propensity for self-harm behavior.

There are peculiarities of predisposition to various expressions of self-harm behavior according to gender, age, location, specialization and year of course. Such features are found especially regarding the propensity to self-harm behavior of women of technical specialization and men in humanities education. It is noted that the level of propensity to self-harm behavior of women depends on the location; it is higher in rural areas; while for men this factor does not affect susceptibility to self-agression.

Consequently it seems appropriate necessity to develop differentiated programs on young people self-harm behavior prevention.

Руденко Світлана Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент, старший
викладач кафедри педагогіки, психології та
управління навчальними закладами
Білоцерківського інституту неперервної професійної
освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

ОСОБЛИВОСТІ ОЧІКУВАНЬ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Статтю присвячено особливостям очікувань від системи післядипломної підготовки фахівців студентів, що одержують психологічну освіту. Розкрито сутність післядипломної освіти як форми освіти дорослих, виходячи з їхніх індивідуальних потреб у здобутті певних знань, виробленні навичок і умінь, особистісному і професійному зростанні. Проаналізовано особливості навчання дорослих та особливості психології як гуманітарної дисципліни. Представлено результати емпіричного дослідження очікувань студентів у системі післядипломної освіти. Визначено найбільш суттєві очікування від навчання для слухачів факультету післядипломної освіти.*

Ключові слова: *післядипломна освіта, навчання дорослих, психологія як гуманітарна дисципліна, очікування студентів у системі післядипломної освіти.*

Руденко Светлана Викторовна

ОСОБЕННОСТИ ОЖИДАНИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Статья посвящена особенностям ожиданий от системы последипломного образования специалистов студентов, приобретающих психологическое образование. Раскрывается сущность последипломного образования как формы обучения взрослых, исходя из их индивидуальных потребностей в получении определенных знаний, умений и навыков, в личностном и профессиональном росте. Проанализированы особенности обучения взрослых и особенности психологии как гуманитарной дисциплины. Представлены результаты эмпирического исследования ожиданий студентов в системе последипломного образования. Представлены наиболее существенные для слушателей факультета последипломного образования ожидания от обучения.*

Ключевые слова: *последипломное образование, обучение взрослых, психология как гуманитарная дисциплина, ожидания студентов в системе последипломного образования.*

Svitlana Rudenko

FEATURES OF EXPECTATIONS OF STUDENTS ARE IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

Abstract. *The article is devoted to the features of expectations from the system of continuing education of specialists of students getting psychological education. In the suggested article the essence of continuing education is exposed as forms of education of adults, coming their individual necessities from in the receipt of certain knowledges, making of skills and abilities, personality and professional growth. The features of studies are analysed adults and special features of psychology as a branch of humanities are revealed. The author represents the results of empirical research of the features of expectations of students are in the system of continuing education. Represented most substantial for the listeners of faculty of continuing education of expectation from teaching.*

Key words: *continuing education, adults training, psychology as a branch of humanities, features of expectations of students are in the system of continuing education.*

Постановка проблеми

Актуальність проблеми дослідження. Післядипломна освіта в українському законодавстві визначається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи через поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Отже, особа, яка пройшла перепідготовку й успішно пройшла державну атестацію, отримує відповідний документ про вищу освіту. На сучасному етапі диплом спеціаліста, на жаль, втрачає свою легітимність, система отримання другої вищої освіти за скороченим терміном зникає. Тобто доросла людина, що вже має документ про вищу освіту з однієї спеціальності, другу вищу освіту може отримати, лише отримавши диплом бакалавра, тобто пройшовши увесь шлях начебто «з нуля». Таким чином збільшується строк одержання другої вищої освіти; якщо ж людина вступає на вакантні місця і навчається сумісно зі студентами, для яких освіта з обраної спеціальності є першою, то тут має місце незбігання віку, досвіду, системи очікувань від навчання та ін. Однак «поза кадрам» залишаються очікування та сподівання дорослих людей, що вирішили одержати другу вищу освіту, від системи післядипломної освіти в умовах, що склалися на теперішній час. На наш погляд, означене питання обумовлює актуальність проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Проблема освіти дорослих є предметом вивчення відомих українських учених. Так, неперервну освіту розглядають Г. Балл, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, М. Солдатенко; питання післядипломної освіти — О. Бондарчук, О. Брюховецька, В. Дивак, М. Скрипник,

Л. Слободянюк, Т. Чаусова; формуванню самостійності присвячені наукові дослідження І. Зязюна, В. Козакова, Л. Сігаєвої; інтелектуальний та професійний розвиток особистості вивчають С. Сисоєва, О. Романовський; якість і технологізацію освіти — Н. Борисова, С. Гончаренко, Е. Лузік, Н. Ничкало; особистісно орієнтований підхід — І. Бех, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Пехота, М. Чобітько та ін. Однак як самостійний предмет дослідження очікування студентів від системи післядипломної освіти не розглядаються.

Отже *метою* цієї статті є моніторингове дослідження очікувань студентів у системі післядипломної підготовки фахівців.

Виклад основного матеріалу

Для кращого розуміння означеної проблематики ми вважаємо за доцільне дати стисло характеристику сутності післядипломної освіти взагалі й особливостям навчання дорослих — окремо.

Післядипломна освіта розуміється як цілеспрямований процес збагачення знань і вмінь випускників закладів вищої й середньої професійної освіти в різних видах діяльності. Тобто сутність післядипломної освіти складається з перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців і керівників у багатьох галузях людської діяльності.

Психологічною основою післядипломної освіти є концепція професійного становлення особистості, сутність якої полягає в постійному професійному розвитку особистості, адекватному професійній діяльності, яка змінюється, і соціально-економічним умовам^{5; 7; 11; 12; 13}.

Для осіб, що одержують післядипломну освіту, вона є як мінімум другою за рахунком. Відповідно, їхній вік, як правило, відповідає періодам ранньої, середньої або (рідше) пізньої дорослості. Психологічно це вже зовсім інші люди, чим діти й підлітки.

Період дорослості — це найбільш тривалий період життя людини, в якому, як правило, виокремлюють три стадії. Це період ранньої дорослості (від 20 до 40 років), середньої дорослості (від 40 до 60 років) і пізньої дорослості (від 60 років).

⁵ Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая [та ін.]; под ред. И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2003.

⁷ Матушанский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г. У. Матушанский, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 26–31.

¹¹ Слободянюк Л. У. Компетентнісний підхід як ресурс у профілактиці професійного вигорання у студентів – майбутніх психологів у системі післядипломної освіти / Л. У. Слободянюк // Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Севастополь. — 2013. — С. 244–248.

¹² Скрипник М. І. Праксеологічні аспекти підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / М. І. Скрипник // Освітній простір: глобальні та регіональні аспекти. — 2013. — № 11. — С. 18–26.

¹³ Чаусова Т. В. Мотивація навчальної діяльності як технологія навчання в системі післядипломної освіти / Т. В. Чаусова // Післядипломна освіта в Україні. — 2013. — Вип. 1. — 108 с.

Кожний із цих періодів має свої особливості й характеристики. Так, у період ранньої дорослості поведінка людини пов'язана з освоєнням професійної діяльності й самовдосконаленням, створенням власної родини, вихованням дітей, а також із проведенням вільного часу, що дає змогу втілити в життя нереалізований потенціал особистості. У період середньої дорослості провідним видом діяльності людини залишається, як і у попередньому періоді, праця. До цього віку більшість людей накопичує досить великий досвід в обраній професійній діяльності, що допомагає людині компенсувати вікові зміни в її організмі; визначаються й стабілізуються взаємини із чоловіком/дружиною. Найважливішими факторами, що визначають поведінку людини в період пізньої зрілості й старості, є зниження психофізіологічних можливостей, поступовий вихід з активного соціального життя, втрата близьких людей і самотність, а також свідомість наближення закінчення життя. Подоланню самотності й підвищенню матеріального статку сприяє продовження професійної діяльності або інша робота^{1;9}.

Ми бачимо, що основними лініями розвитку, що реалізується в роки дорослості, є професійне становлення, кар'єра й інші досягнення в професії, а також родина. У сімейному плані реалізуються такі основні інститути розвитку, як шлюб і батьківство. Також безсумнівним є те, що особистість не зупиняється у своєму розвитку протягом всього життя.

Перейдемо до особливостей та проблем навчання дорослих. О. Тарська, В. Валовік, Є. Бушуєва виділяють такі особливості навчання дорослих людей³.

- студентам належить провідна роль в процесі навчання; дорослий, що навчається, прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування і таким себе усвідомлює;
- доросла людина вже має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело у навчанні його самого та його колег;
- доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; під час навчання розраховує на невідкладне застосування отриманих у процесі навчання умінь і навичок, знань і якостей;
- навчальна діяльність дорослого здебільшого обумовлена тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними і соціальними чинниками, які або обмежують, або сприяють процесу навчання;

¹ Бондарчук О. І. Соціально-психологічні механізми особистісного розвитку дорослої людини / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) [та ін.]. — К. — Алчевськ : ЛАДО, 2013. — Вип. 38. — Т. І. — С. 347–351.

⁹ Психология человека от рождения до смерти: полный курс психологии развития / под ред. А. А. Реана. — 2-е изд. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 416 с.

³ Вачков И. В. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / И. В. Вачков. — М. : Ось-89, 2008. — 208 с.

- процес навчання дорослого організовано у вигляді спільної діяльності студента й викладача на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і — до певної міри — корекції.

Однак навчання дорослої людини пов'язано із низкою труднощів. Так, І. Колесникова виділяє такі групи труднощів післядипломної освіти.

1. Психофізіологічні труднощі. У деяких дорослих людей виникає внутрішній бар'єр щодо своєї здатності до навчання. Він якоюсь мірою заснований на міфі про зниження здатності до сприйняття, запам'ятовування, відтворення навчальної інформації з віком.

2. Соціально-психологічні труднощі. Багато дорослих людей дійсно зазнають труднощів з навчанням. Найчастіше це пов'язане з неготовністю до змін і із психологічними причинами: занепокоєнням про свій авторитет, боязню виглядати некомпетентними в очах навколишніх, невідповідністю власного образу «солідної людини» традиційно розумімої ролі учня (небажанням «повернутися в «дитинство», «сісти за парту»).

3. Соціальні труднощі. Відсутність затребуваності нового рівня освіченості з боку соціуму або його надмірність для професійного статусу найчастіше робить для дорослої людини безглуздом продовження (нарощування) своєї освіти.

4. Психолого-педагогічні труднощі. Мова йдеться про несформованість установки на необхідність для сучасної людини довічної освіти. Безперервності навчання може також перешкоджати відсутність необхідних для цього знань про себе як особу, що пізнає, про свої здатності, особливості сприйняття й засвоєння навчального матеріалу, інформаційні потреби.

Сьогодні складність навчання дорослих збільшується ще й тим, що всі вони випробували на собі стару педагогічну парадигму з усіма властивими їй недоліками, такими як: догматичний тип навчання, лекційна форма проведення занять, відрив навчання від життя, перевага технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи^{1;5}.

Вищевикладені характеристики дорослих людей, що виступають як «учні», орієнтують нас на застосування принципів навчання дорослих, або принципів андрагогіки. Так, І. Вачков виділяє лише 5 принципів, проте вони містять основні вимоги до організації процесу навчання дорослих. Розглянемо їх більш докладно.

1. Принцип активності. Доросла людина під час навчання виступає активним суб'єктом процесу освіти, їй належить провідна роль в організації власної навчальної діяльності.

¹ Бондарчук О. І. Соціально-психологічні механізми особистісного розвитку дорослої людини / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) [та ін.]. — К. — Алчевськ : ЛАДО, 2013. — Вип. 38. — Т. І. — С. 347–351.

⁵ Колесникова І. А. Основи андрагогіки: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая [та ін.] ; под ред. И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2003.

2. Принцип рівного партнерства. Викладач і дорослий, що навчається, будують взаємодію з визначення програми, змісту та методів навчання як рівноправні партнери й несуть рівну відповідальність за результати.

3. Принцип націленості навчання на вирішення конкретних проблем. Навчання не тільки повинно мати проблемний характер, а й суміщати реалізацію шляхів вирішення як наукових, так і практичних проблем з отриманням конкретних результатів.

4. Принцип інтегративності знань. У процесі навчання можуть і мають застосовуватися не тільки раціональні наукові знання, а й джерела з філософії, художньої літератури, публіцистики, історії і т. д.

5. Принцип практичної спрямованості. Навчання дорослих зрештою мусить формувати їх як компетентних фахівців, здібних до вирішення практичних питань, що виникають в їхній професійній діяльності¹.

Говорячи про післядипломну освіту, не слід забувати про специфіку спеціальності, що здобувається — психології. Психологія як гуманітарна дисципліна має свої особливості.

По-перше, у центрі гуманітарного пізнання перебуває не річ, а особистість, відносини суб'єкт-суб'єктні, а не тільки суб'єкт-об'єктні, як підкреслює М. Бахтін. Предмет психологічної науки є лише відносно постійним, отже, точність у пізнанні особистості неможлива; а також неможливим є її пізнання до кінця^{2;6}.

По-друге, суть взаємин суб'єкта, що пізнає, і суб'єкта, що познається — у діалозі, що припускає розкриття не тільки значень, а й змістів, які є в нескінченному різноманітті контекстів і в динаміці змін суб'єктів під час пізнання. Це може й перешкоджати засвоєнню загальних закономірностей психіки.

По-третє, особливість гуманітарного пізнання представлена також його гетерогенністю: воно припускає не тільки науково-теоретичне, поняттєво-знакове, логічне мислення, а й мислення образне, художнє, наочно-дійного, споглядання, уяву, засновану на символічній свідомості, символізації й інтерпретації символів, за допомогою якої психолог проникає в несвідоме.

Нарешті, психологічне знання можна уявити у вигляді узагальненої структури, що не представляє якоїсь наукової даності, а є зручною для методичних цілей^{2;3;7;8}.

¹ Бондарчук О. І. Соціально-психологічні механізми особистісного розвитку дорослої людини / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) [та ін.]. — К. — Алчевськ : ЛАДО, 2013. — Вип. 38. — Т. І. — С. 347–351.

² Вачков И. В. Введение в профессию «Психолог»: учеб. пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряхников. — 5-е изд., стер. — М. : Изд-во Московск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — 464 с.

⁶ Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В. Я. Ляудис. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : УМК «Психология», 2003. — 192 с.

³ Вачков И. В. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / И. В. Вачков. — М. : Ось-89, 2008. — 208 с.

⁷ Матушанский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г. У. Матушанский, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 26–31.

⁸ Методика викладання психології: навч.-метод. комплекс / Н. М. Дембицька, О. В. Брюховецька; АПН України, Ун-т менедж. освіти, ф-т менедж. та психології. — К., 2009. — 72 с.

З огляду на специфіку психологічного знання, навчання психології повинне опиратися на низку методологічних принципів. До їх числа, згідно з І. Вачковим, можна віднести такі.

1. Орієнтація на чіткість та ясність постановки проблеми (наукової або практичної) як змістовно, так і формою. Іншими словами, викладач, який дотримується певних принципів та методологічних норм, може грамотно сформулювати питання, що вимагають розгляду в процесі навчання.

2. Здійснення світоглядної інтерпретації психологічних знань. Будь-яке відкриття, будь-які нові факти й отримані дані вимагають свого пояснення і включення їх до системи вже відомих знань. Практично неможливо викладати студентам знання, не пояснюючи їх сенс та значення, не розглядаючи зв'язок з реальним життям. Викладачеві психології неминуче доведеться викласти власну позицію.

3. Висвітлення шляхів розвитку психологічної науки та практики. Само собою зрозуміло, що вчені, які стоять на різних методологічних підставах, бачать подальші перспективи різним чином.

По-різному бачаться шляхи розвитку психологічної практики. Викладач психології повинен уміти здійснювати методологічний аналіз можливих варіантів розвитку науки та практики.

4. Стимулювання студентів до самостійного здійснення наукової та практичної діяльності (це стосується, звичайно, тільки студентів — майбутніх професіоналів-психологів). Усвідомлення нових перспектив та чітке розуміння того, що вже відоме, а що — ні, засвоєне у процесі вивчення психології, у буквальному розумінні «підштовхує» дослідників і практиків до діяльності.

5. Аналіз засобів і прийомів розв'язання наукових і практичних психологічних завдань. Фактично кожен методологічний підхід має на увазі використання його адептами особливих специфічних засобів і методів (психоаналіз — аналіз сновидінь, вивчення архетипів колективного несвідомого; біхевіоризм — підкріплення і т. п.). Викладач психології, знайомлячи майбутніх фахівців із різноманітністю наявних засобів та методів, мусить розкривати й власні методологічні переваги.

6. Опис і оцінка діяльності дослідника або практика. Цей принцип допомагає поглянути не тільки на об'єкт, а й на саму людину, яка вивчає або перетворює цей об'єкт, і на їх взаємодію. Це особливо важливо для психології, в якій «об'єкт» сам є «суб'єктом». Адже клієнт (або випробовуваний) теж завжди робить вплив на психолога, і потрібно з методологічних позицій зрозуміти і пояснити всі аспекти такої взаємодії як двостороннього процесу^{2,3}.

² Вачков І. В. Введение в профессию «Психолог»: учеб. пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – 5-е изд., стер. — М. : Изд-во Московск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — 464 с.

³ Вачков І. В. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / И. В. Вачков. — М. : Ось-89, 2008. — 208 с.

Виходячи з перерахованих особливостей післядипломної підготовки фахівців і специфіки психологічного знання, а також зникнення можливості отримання другої вищої освіти дорослими людьми за скороченим терміном, ми сформулювали мету нашого дослідження.

Нею стало виявлення особливостей очікувань студентів у системі післядипломної освіти (на прикладі «останніх» студентів, що одержують другу вищу (психологічну) освіту). Вибірку дослідження склали 60 студентів вікового періоду ранньої та середньої дорослості, що одержують/одержали другу вищу освіту за фахом «Психологія» в Інституті післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти (м. Донецьк). Дослідження проводилося протягом 2011–2013 рр. Студентам було запропоновано написати твір на тему: «Навчання у вузі: очікування, труднощі та шляхи їхнього подолання». Отримані дані потім нами опрацьовувалися за допомогою методу контент-аналізу. Основними категоріями контент-аналізу стали: очікування, з якими прийшли студенти у вуз; мети одержання другої освіти; критерії успішного завершення циклу навчання; труднощі в навчанні й шляхи їх подолання.

Зупинимося на найзначущих результатах дослідження. У більшості студентів (73%) серед очікувань на першому місці перебувають пізнавальні інтереси, тобто насамперед слухачі факультету післядипломної освіти очікують одержання нових знань з психології. Багато студентів також очікують, що навчання в інституті буде сприяти їхньому саморозвитку (60%) і придбанню практичних навичок професійної діяльності психолога (40%).

Найактуальнішою метою навчання, на думку переважної більшості студентів, є придбання навичок практичної професійної діяльності (80%), менш представлене одержання теоретичних знань з психології (60%). Ця тенденція — робити основний акцент на практичній спрямованості навчання, формуванні професійних умінь і навичок повністю узгоджується з особливостями й принципами навчання дорослих людей. Також, на відміну від студентів, для яких отримувана освіта є першою¹⁰, слухачі факультету післядипломної освіти не схильні недооцінювати роль фундаментальних теоретичних знань в практичній роботі психолога. Також для багатьох студентів (44%) важливою метою є самопізнання, досягнення гармонії із собою й позитивні зміни в житті, зокрема, вирішення власних проблем, що також є завданнями періодів дорослості.

Вважати успішним цикл навчання студенти насамперед будуть у випадку придбання навичок практичної роботи (70%) і придбання нових знань з психології (48%). Для 39% обстежуваних важливим показником успішності курсу навчання є формування впевненості у своїх професійних знаннях і вмінні їх використовувати

¹⁰ Руденко С. В. Проблеми вивчення психології студентами вищих навчальних закладів / С. В. Руденко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології ; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2009. — Т. XI, ч. 6. — С. 352–359.

на практиці. Нарешті, низка студентів (27%) схильні оцінювати успішність навчання по одержанню диплома про вищу освіту зі спеціальності «Психологія».

До чинників, що утруднюють професійний розвиток у період навчання у вузі, більшість обстежуваних відносять брак часу й, відповідно, необхідність адекватно розподіляти його між роботою, родиною, навчанням і рішенням побутових питань (80%). Цей факт є очікуваним, виходячи із провідних особливостей періоду дорослості. Значущою є необхідність інтеграції й систематизації знань, орієнтування в численних, часто суперечливих поглядах на ті або інші проблеми психології, взагалі розуміння досліджуваного матеріалу (50%). При цьому студенти оцінюють матеріал, що вивчається, як складний і переважно цікавий.

Актуальними для деяких студентів (10%) є проблеми пошуку й придбання професійної літератури, доступу до великої кількості результатів новітніх досліджень у галузі психології. І тут чи не провідну роль виконує активність і ініціативність студента в пошуку і придбанні знань.

Щодо подолання труднощів у навчанні, то воно зводиться, насамперед, до планування свого часу й визначення пріоритетів (49%).

Висновки

Отже, найбільш суттєвими очікуваннями від навчання для слухачів факультету післядипломної освіти є здобуття й систематизація знань з психології й формування навичок професійної діяльності психолога, що узгоджується із особливостями дорослості як вікового періоду.

Перспективою подальших досліджень в рамках означеної проблематики є порівняння очікувань від навчання осіб, для яких одержувана освіта є першою або другою та, можливо, розробка заходів із структурування навчального процесу згідно з отриманими результатами.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні механізми особистісного розвитку дорослої людини / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) [та ін.]. — К. — Алчевськ : ЛАДО, 2013. — Вип. 38. — Т. I. — С. 347–351.

2. Вачков И. В. Введение в профессию «Психолог»: учеб. пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. — 5-е изд., стер. — М. : Изд-во Московск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — 464 с.

3. Вачков И. В. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / И. В. Вачков. — М. : Ось-89, 2008. — 208 с.

4. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие / М. Т. Громкова. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. — 495 с.

5. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая [та ін.] ; под ред. И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2003.
6. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В. Я. Ляудис. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : УМК «Психология», 2003. — 192 с.
7. Матушанский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе / Г. У. Матушанский, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 26–31.
8. Методика викладання психології: навч.-метод. комплекс / Н. М. Дембицька, О. В. Брюховецька ; АПН України, Ун-т менедж. освіти, ф-т менедж. та психології. — К., 2009. — 72 с.
9. Психология человека от рождения до смерти: полный курс психологии развития / под ред. А. А. Реана. — 2-е изд. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. — 416 с.
10. Руденко С. В. Проблеми вивчення психології студентами вищих навчальних закладів / С. В. Руденко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології ; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2009. — Т. XI, ч. 6. — С. 352–359.
11. Слободянюк Л. У. Компетентнісний підхід як ресурс у профілактиці професійного вигорання у студентів – майбутніх психологів у системі післядипломної освіти / Л. У. Слободянюк // Формування компетентностей обдарованої особистості в системі освіти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Севастополь. — 2013. — С. 244–248.
12. Скрипник М. І. Праксеологічні аспекти підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / М. І. Скрипник // Освітній простір: глобальні та регіональні аспекти. — 2013. — № 11. — С. 18–26.
13. Чаусова Т. В. Мотивація навчальної діяльності як технологія навчання в системі післядипломної освіти / Т. В. Чаусова // Післядипломна освіта в Україні. — 2013. — Вип. 1. — 108 с.

Svitlana Rudenko

**FEATURES OF EXPECTATIONS OF STUDENTS
ARE IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION**

The article is devoted to the features of expectations from the system of continuing education of specialists of students getting psychological education.

Actuality of the noted problem is reflected. Essence of continuing education is considered.

The continuing education is understood as a purposeful process of enriching of knowledges and abilities of graduating students of establishments of higher and middle professional education in the different types of activity, connected with the sphere of employment. Essence of continuing education, thus, consists of retraining and in-plant training specialists and leaders in the different areas of human activity.

It follows to examine continuing education not only as a system of in-plant training and retraining of graduate specialists but also as a form of education of adults, coming from their individual requirements in the receipt of certain knowledges, making of skills and abilities, personality and professional growth. Features, difficulties and principles of studies of adults, are analysed. The special features of psychology as a branch of humanities and principles of its study are revealed.

The author represents the results of empirical research of the features of expectations of students are in the system of continuing education.

The most substantial expectations from studies for the listeners of faculty of continuing education is a receipt and systematization of knowledges from psychology and forming of skills of professional activity of psychologist. This is conforms to the features of the grown man as an age-old period.

**Сняданко Ірина Ігорівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри
психології, педагогіки і соціального управління
Національного університету «Львівська політехніка»**

ДІАГНОСТИКА УМОВ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. *Розкрито проблему соціально-психологічних умов, в яких навчається студент. Зроблено висновок про те, що соціально-психологічні умови впливають на ефективність підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Представлено методичку «Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента» для визначення рівня розвитку соціально-психологічного умов, потрібних для ефективного навчання студента в університеті. Описано результати апробації методички «Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента». Обґрунтовано рекомендації щодо запровадження цієї методички та її практичне застосування у дослідженні рівня задоволення студентів соціально-психологічними умовами під час навчання.*

Ключові слова: *навчальна діяльність, соціально-психологічні умови, матеріально-технічні умови, соціально-психологічні проблеми, науково-технічна база, організація навчального процесу, студент, університет.*

Сняданко Ирина Игоревна

ДИАГНОСТИКА УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. *В статье раскрыта проблема социально-психологических условий, в которых обучается студент. Сделан вывод о том, что социально-психологические условия значительно влияют на эффективность подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Представлена методика «Диагностика социально-психологических условий обучения студента» для определения уровня развития социально-психологических условий, необходимых для эффективного обучения студента в университете. Приведены результаты апробации методики «Диагностика социально-психологических условий обучения студента». Обоснованы рекомендации по внедрению данной методики и ее практическое применение в исследовании удовлетворенности студентов социально-психологическими условиями во время обучения.*

Ключевые слова: *учебная деятельность, социально-психологические условия, материально-технические условия, социально-психологические проблемы, научно-техническая база, организация учебного процесса, студент, университет.*

DIAGNOSIS OF LEARNING CONDITIONS IN UNIVERSITY

Abstract. *Problem of psychosocial conditions student studies in is viewed in the article. The conclusion about great affect of psychosocial conditions on the effectiveness of students' preparation for future professional activity is made. The method «Psychosocial learning conditions diagnostics for students» is represented in order to determine the development level of psychosocial conditions needed for the effective students' learning in university. Results of approbation of the method are described. Recommendations for implementing and practical usage of this method in research about students' level of content with psychosocial conditions while studying are reasoned.*

Keywords: *learning activity, psychosocial conditions, technical conditions, psychosocial problems, science and technology basis, learning process organization, student, university.*

Постановка проблеми

Актуальність проблеми дослідження. Ефективність навчання та підготовки студента до майбутньої професійної діяльності у ВНЗ залежить від значної кількості зовнішніх (соціально-психологічних) та внутрішніх (психологічних) умов.

До внутрішніх (психологічних) умов, що сприяють навчанню та підготовці студента до майбутньої професійної діяльності у ВНЗ можна віднести мотивацію до навчання, здібності, пізнавальний інтерес, віру у власні сили, наполегливість, психологічні особливості характеру студента та багато іншого, що має відношення до індивідуальних психологічних особливостей особистості^{1; 2; 3; 5}.

До соціально-психологічних умов, що сприяють навчанню та підготовці студента до майбутньої професійної діяльності у ВНЗ можна віднести такі умови:

- рівень адаптації студента до студентського життя, формування в нього студентського соціального самопочуття^{1; 2; 3; 5};
- матеріальне забезпечення як студента, так і навчального закладу, що надає освітні послуги^{2; 5; 6};

¹ Агаджанян Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учеб. пособие РУДН / Н. А. Агаджанян. — М. : Просвещение, 2006. — 284 с.

² Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. — К. : Ніка-центр, 2000. — 332 с.

³ Кірейчева Є. В. Соціально-психологічні умови розвитку Я-концепції майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. В. Кірейчева ; Ун-т менеджменту освіти. — К. : Ун-т менедж. освіти, 2010. — 19 с.

⁵ Педагогічна психологія: навч. посіб / О. П. Сергєєнкова. — К. : Центр навч. л-ри, 2012. — 168 с.

⁶ Сняданко І. І. Соціально-психологічні умови формування організаційної культури промислового підприємства : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / І. І. Сняданко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2007. — 20 с.

- підтримка та стосунки в родині (батьківського ставлення, сімейних установок та очікувань)⁸;
- психологічне задоволення рівнем надання освітніх послуг^{2; 3; 4}.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Також можна взяти і значно ширший аспект соціально-психологічних умов, що впливають на навчання та підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності у ВНЗ, це умови, які Л. Карамушка та представники її школи відносять до чинників макро- та мезорівня: особливості політичного та соціального розвитку українського суспільства; особливості функціонування вітчизняних вищих навчальних закладів (в контексті трансформаційних процесів, що відбуваються в Україні, здійснення європейської інтеграції тощо), профіль навчального закладу, його форма власності; організаційна форма навчання; управлінська структура; особливості функціонування студентських груп^{2; 6; 7}.

В межах цієї статті пропонуємо дослідити лише ті соціально-психологічні умови, які мають відношення до рівня задоволення студентів: матеріальними умовами, стосунками в сім'ї, рівнем надання освітніх послуг і психологічним задоволенням від організації та проведення навчального процесу.

Для того щоб мати можливість дослідити рівень задоволення студентів соціально-психологічними умовами, що необхідні для ефективного навчання у ВНЗ, розроблено методики: «Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента» та «Діалог студента з викладачем».

Загальна характеристика методики. Методика складається з 14 позицій. Кожна позиція оцінюється за 10-ти бальною шкалою. Нуль свідчить про дуже низький рівень розвитку позиції, а 10 балів свідчать про максимально високий рівень розвитку цієї позиції в досліджуваного.

⁸ Яцюк М. В. Соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. В. Яцюк ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2009. — 20 с.

² Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. — К. : Ніка-центр, 2000. — 332 с.

³ Кірейчева Є. В. Соціально-психологічні умови розвитку Я-концепції майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. В. Кірейчева ; Ун-т менеджменту освіти. — К. : Ун-т менедж. освіти, 2010. — 19 с.

⁴ Мамаєв Д. Ю. Соціально-психологічна адаптація молоді до умов навчання у вищому навчальному закладі [електронний ресурс] / Д. Ю. Мамаєв. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tipp/2009_1/mamaev.pdf

⁶ Сняданко І. І. Соціально-психологічні умови формування організаційної культури промислового підприємства: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / І. І. Сняданко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2007. — 20 с.

⁷ Федосова Г. Л. Соціально-психологічні умови подолання комунікативних бар'єрів студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Г. Л. Федосова ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2007. — 20 с.

Унаслідок проведення факторного аналізу виділено 3 фактори, що стало основою для поділу методики на три шкали (див. табл. 1):

1. *Матеріально-технічні та соціальні умови*: № 1 (0,825) (Я маю гарні умови для навчання), № 2 (0,797) (Я маю достатньо коштів, щоб харчуватися на перервах між лекціями та після занять), № 6 (0,743) (Мені подобається моя студентська група), № 7 (0,861) (Я маю доступ до навчальної інформації (посібники, конспекти, книжки)), № 9 (0,477) (Під час навчання я маю всі умови для практичного розвитку професійних умінь і навичок), № 11 (0,826) (Я маю вільний доступ до Інтернету).

2. *Соціально-психологічні проблеми*: № 3 (0,634) (Я змушений шукати підробіток), № 4 (0,790) (Батьки не розуміють мої матеріальні проблеми), № 5 (0,799) (Батьки не розуміють мої життєві проблеми), № 8 (0,604) (Я розчарований (-а) в навчанні).

3. *Науково-технічна база та організація навчального процесу*: № 10 (0,652) (У бібліотеці є багато різної сучасної літератури по предметах), № 12 (0,559) (У нас є цікаві наукові гуртки й активне студентське життя), № 13 (0,648) (Ми проводимо багато занять в науково-дослідних лабораторіях), № 14 (0,500) (Я маю багато часу для самостійного навчання).

Мета дослідження — визначити рівень задоволення студентів соціально-психологічними умовами, що впливають на ефективність навчальної діяльності та підготовку до майбутньої професійної діяльності в університеті.

Виклад основного матеріалу

Інструкція. З метою пошуку шляхів вдосконалення навчального процесу просимо Вас взяти участь у нашому дослідженні. Для цього Вам слід прочитати нижченаведені позиції та оцінити міру відповідності кожної позиції щодо себе в балах від 0 до 10. Чим більше позиція відповідає вам, тим вищим балом ви її оцінюєте і навпаки. Просимо Вас бути щирими під час оцінювання кожної позиції (див. табл. 2).

Шкала «Матеріально-технічні та соціальні умови». Чим вище є показники за цією шкалою, тим краще, на думку студентів, є їхні умови для навчання, вільний доступ до Інтернету, достатньо коштів, щоб харчуватися на перервах між лекціями та після занять), їм подобається студентська група, в якій вони навчаються, мають доступ до навчальної інформації (посібники, конспекти, книжки)), вони вважають, що мають всі умови для практичного розвитку професійних умінь і навичок).

Таблиця 1

**Характеристика розподілу позицій методики
«Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента»
по шкалах (факторний аналіз)**

№ з/п	Позиції	Шкали		
		матеріально-технічні та соціальні умови	соціально-психологічні проблеми	науково-технічна база та організація навчального процесу
1	Я маю гарні умови для навчання	0,825		
2	Я маю достатньо коштів, щоб харчуватись на перервах між лекціями та після занять	0,797		
3	Я змушений шукати підробіток		0,634	
4	Батьки не розуміють мої матеріальні проблеми		0,790	
5	Батьки не розуміють мої життєві проблеми		0,799	
6	Мені подобається моя студентська група	0,743		
7	Я маю доступ до навчальної інформації (посібники, конспекти, книжки)	0,861		
8	Я розчарований (-а) в навчанні		0,604	
9	Під час навчання я маю всі умови для практичного розвитку професійних умінь і навичок	0,477		
10	У бібліотеці є багато різної сучасної літератури по предметах			0,652
11	Я маю вільний доступ до Інтернету	0,826		
12	У нас є цікаві наукові гуртки й активне студентське життя			0,559
13	Ми проводимо багато занять у науково-дослідних лабораторіях			0,648
14	Я маю багато часу для самостійного навчання			0,500

Таблиця 2

**Методика
«Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента»**

№ з/п	Ситуації	Оцінка	
		ні	так
1	Я маю гарні умови для навчання		
2	Я маю достатньо коштів, щоб харчуватися на перервах між лекціями та після занять	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
3	Я змушений шукати підробіток	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
4	Батьки не розуміють мої матеріальні проблеми	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
5	Батьки не розуміють мої життєві проблеми	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
6	Мені подобається моя студентська група	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
7	Я маю доступу до навчальної інформації (посібники, конспекти, книжки)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
8	Я розчарований (-а) в навчанні	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
9	Під час навчання я маю всі умови для практичного розвитку професійних умінь і навичок	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
10	у бібліотеці є багато різної сучасної літератури по предметах	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
11	Я маю вільний доступ до Інтернету	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
12	У нас є цікаві наукові гуртки й активне студентське життя	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
13	Ми проводимо багато занять у науково-дослідних лабораторіях	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
14	Я маю багато часу для самостійного навчання	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Опрацювання результатів

Підрахунок за методикою здійснюється за шкалами. Необхідно додати кількість балів по питаннях за шкалами. Для цього слід скористатися ключем, наведеним в табл. 3.

Якщо досліджуваний набирає за цією шкалою:

- від **0 до 25 балів**, це свідчить про низький рівень задоволення матеріально-технічними та соціальними умовами;
- від **26 до 43 балів** — про середній рівень;
- від **44 до 60 балів** — про високий рівень задоволення студентів матеріально-технічними та соціальними умовами навчання в університеті.

Шкала «Соціально-психологічні проблеми». Чим вищим є показник за цією шкалою, тим більше студенти розчаровані в навчанні, шукають підробіток для того, щоб мати відповідний матеріальний рівень, вважають, що батьки не розуміють їхніх матеріальних і життєвих проблем. Якщо досліджуваний набирає за цією шкалою:

- від **0 до 7 балів**, це свідчить про низький рівень соціально-психологічних проблем студентів;
- від **8 до 18 балів** — про середній рівень соціально-психологічних проблем студентів;
- від **19 до 40 балів** — про високий рівень соціально-психологічних проблем студентів під час навчання в університеті.

Шкала «Науково-технічна база та організація навчального процесу». Чим вищим є показник за цією шкалою, тим більше, на думку студента, в бібліотеці є багато різної сучасної літератури по предметах, є цікаві наукові гуртки й активне студентське життя, тим більше занять проводиться в науково-дослідних лабораторіях, студенти мають достатньо часу для самостійного навчання. Якщо досліджуваний набирає за цією шкалою:

- від **0 до 17 балів**, це свідчить про низький рівень організації навчального процесу та науково-технічної бази;
- від **18 до 27 балів** — про середній рівень організації навчального процесу та науково-технічної бази;
- від **28 до 40 балів** — про високий рівень організації навчального процесу та науково-технічної бази.

Таблиця 3

Ключ для підрахунку результатів за шкалами методики «Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента»

№ з/п	Шкали	Питання	Сума балів
1	Шкала «Матеріально-технічні та соціальні умови»	№ 1, № 2, № 6, № 7, № 9, № 11	$\Sigma =$
2	Шкала «Соціально-психологічні проблеми»	№ 3, № 4, № 5, № 8,	$\Sigma =$
3	Шкала «Науково-технічна база та організація навчального процесу»	№ 10, № 12, № 13, № 14	$\Sigma =$

Психометрична перевірка методики. У дослідженні брало участь понад 1550 студентів у віці від 18 до 22 років, що навчаються на 32 спеціальностях (як гуманітарних, так і технічних) Національного університету «Львівська політехніка».

Отримані результати відповідають нормальному розподілу, що підтверджено під час порівняння медіани та середнього арифметичного, а також результатами мінімальної та максимальної кількості балів.

Розподіл отриманих результатів за шкалами на високі, середні та низькі показники здійснено на основі процентільного аналізу. У табл. 4 наведено результати процентільного аналізу, а також показники: середнє значення, медіана, стандартне відхилення, мінімальні та максимальні показники для шкал методики.

Таблиця 4

***Результати розподілу показників за шкалами методики
«Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента»***

Критерії	Матеріально-технічні та соціальні умови	Соціально-психологічні проблеми	Науково-технічна база та організація навчального процесу
Середнє	34,3100	13,3994	22,9487
Медіана	36,0000	13,0000	23,0000
Стандартне відхилення	12,32574	8,03003	7,21092
Мінімум	0,00	0,00	0,00
Максимум	60,00	40,00	40,00
Процентілі	25	26,0000	18,0000
	50	36,0000	23,0000
	75	44,0000	28,0000
	25	26,0000	18,0000

Перевірка надійності методики проводилася за допомогою методу «розщеплення» і подальшого підрахунку відповідних коефіцієнтів. Для підрахунку надійності та точності питань методики застосовано формулу Спірмена-Брауна та формулу Кронбаха. Отримано такі результати:

Надійність-узгодженість становила 0,844 (за формулою Спірмена — Брауна) і 0,716 (за формулою Кронбаха).

Перевірка методики на надійність за внутрішньою узгодженістю питань всередині методики проводилася за допомогою статистичного методу опрацювання даних — «метод альфа-Кронбаха». Чим більш наблизений показник « α » до одиниці, тим більш надійною є методика чи окрема шкала методики. Результати перевірки за методом альфа-Кронбаха вказують на високу внутрішню надійність питань методики (табл. 5).

Таблиця 5

**Результати перевірки на надійність питань методики
«Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента»
(показник статистики « α » = 0,716)**

№ з/п	Позиції / шкала	Показник α
Загальна шкала «Соціально-психологічні умови навчання»		0,726
1	Я маю гарні умови для навчання	0,692
2	Я маю достатньо коштів, щоб харчуватися на перервах між лекціями та після занять	0,688
3	Я змушений шукати підробіток	0,708
4	Батьки не розуміють мої матеріальні проблеми	0,708
5	Батьки не розуміють мої життєві проблеми	0,711
6	Мені подобається моя студентська група	0,693
7	Я маю доступ до навчальної інформації (посібники, конспекти, книжки)	0,685
8	Я розчарований (-а) в навчанні	0,713
9	Під час навчання я маю всі умови для практичного розвитку професійних умінь і навичок	0,699
10	У бібліотеці є багато різної сучасної літератури по предметах	0,708
11	Я маю вільний доступ до Інтернету	0,688
12	У нас є цікаві наукові гуртки й активне студентське життя	0,704
13	Ми проводимо багато занять у науково-дослідних лабораторіях	0,712
14	Я маю багато часу для самостійного навчання	0,706

Для встановлення узгодженості питань всередині шкал методики використовується статистичний метод опрацювання даних — «метод альфа-Кронбаха». Чим більш наближений показник « α » до одиниці, тим більш надійною є методика чи окрема шкала методики. Результати перевірки за методом альфа-Кронбаха вказують на високу внутрішню надійність шкал «Матеріально-технічні та соціальні умови» та «Соціально-психологічні проблеми» методики, менш надійною є шкала «Науково-технічна база та організація навчального процесу» (табл. 6–8).

Низька надійність шкали «Науково-технічна база та організація навчального процесу» може бути обумовлена її змістом, оскільки студенти, які брали участь у дослідженні, наголошували на тому, що в бібліотеках взагалі немає сучасної літератури по предметах, немає наукових гуртків, а вони не працюють у науково-дослідних лабораторіях і не мають часу для самостійного навчання. Отже низька надійність цієї шкали може бути обумовлена крайніми варіантами відповідей на питання шкали. Шкала потребує доопрацювання, щоб стати більш надійною.

Таблиця 6

**Результати перевірки на надійність шкали «Матеріально-технічні та соціальні умови» (показник статистики « α » = 0,822,
Спірмена-Брауна = 0,959)**

Позиції / шкала	Показник α
Поз. № 1	0,791
Поз. № 2	0,792
Поз. № 6	0,797
Поз. № 7	0,783
Поз. № 9	0,819
Поз. № 12	0,786
Шкала 1	0,797

Таблиця 7

**Результати перевірки на надійність шкали «Соціально-психологічні проблеми»
(показник статистики « α » = 0,786, Спірмена-Брауна = 0,925)**

Позиції / шкала	Показник α
Поз. № 3	0,764
Поз. № 3	0,736
Поз. № 5	0,734
Поз. № 8	0,767
Шкала 2	0,685

Таблиця 8

**Результати перевірки на надійність шкали «Науково-технічна база та організація навчального процесу»
(показник статистики « α » = 0,683, Спірмена-Брауна = 0,640)**

Позиції / шкала	Показник α
Поз. № 10	0,559
Поз. № 12	0,542
Поз. № 13	0,632
Поз. № 14	0,632
Шкала 3	0,498

Унаслідок проведеного кореляційного аналізу питань, що входять до шкал методики «Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента», визначено статистично значущі взаємозв'язки між питаннями шкали (табл. 9–11).

Таблиця 9

**Результати кореляційного аналізу питаннями за шкалою
«Матеріально-технічні та соціальні умови»
(** - при $p \leq 0,0001$)**

	Поз. № 1	Поз. № 2	Поз. № 6	Поз. № 7	Поз. № 9	Поз. № 11
Поз. № 1	1	0,610**	0,497**	0,645**	0,378**	0,615**
Поз. № 2	0,610**	1	0,505**	0,611**	0,331**	0,574**
Поз. № 6	0,497**	0,505**	1	0,592**	0,276**	0,511**
Поз. № 7	0,645**	0,611**	0,592**	1	0,344**	0,700**
Поз. № 9	0,378**	0,331**	0,276**	0,344**	1	0,304**
Поз. № 11	0,615**	0,574**	0,511**	0,700**	0,304**	1
шкала 1	0,783**	0,783**	0,733**	0,803**	0,578**	0,672**

Таблиця 10

**Результати кореляційного аналізу питань за шкалою
«Соціально-психологічні проблеми»
(** - при $p \leq 0,0001$)**

	Поз. № 3	Поз. № 4	Поз. № 5	Поз. № 8
Поз. № 3	1	0,380**	0,277**	0,251**
Поз. № 4	0,380**	1	0,572**	0,277**
Поз. № 5	0,277**	0,572**	1	0,363**
Поз. № 8	0,251**	0,277**	0,363**	1
Шкала 2	0,663**	0,775**	0,774**	0,654**

**Результати кореляційного аналізу питань за шкалою
«Науково-технічна база та організація навчального процесу»
(* - при $p \leq 0,0001$)**

	Поз. № 10	Поз. № 12	Поз. № 13	Поз. № 14
Поз. № 10	1	0,208**	0,232**	0,209**
Поз. № 12	0,208**	1	0,247**	0,162**
Поз. № 13	0,232**	0,247**	1	0,168**
Поз. № 14	0,209**	0,162**	0,168**	1
Шкала 3	0,564**	0,581**	0,569**	0,290**

Коефіцієнт стійкості методики за матеріалами повторного тестування (через 2 місяці, в межах одного навчального семестру) 125 досліджуваних дорівнював 0,64.

Отже, всі отримані показники свідчать про високу надійність методики.

Перевірка валідності тесту за критерієм конструктивної валідності передбачала підрахунок коефіцієнтів кореляції результатів методики «Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента» за результатами шкал інших тестів, отриманих від тих самих досліджуваних. Зокрема, встановлено статистично значущий взаємозв'язок (на основі дисперсійного аналізу) між шкалами «Матеріально-технічні та соціальні умови» (при $p \leq 0,05$), «Соціально-психологічні проблеми» (при $p \leq 0,0001$) та оцінкою студентами свого матеріального стану (рис. 1). Чим скрутнішим є матеріальний стан студентів, тим більше вони мають соціально-психологічних проблем, менше задоволені матеріально-технічними та соціальними умовами.

Встановлено статистично значущий взаємозв'язок між шкалою «Науково-технічна база та організація навчального процесу» та шкалами (при $p \leq 0,0001$): «професійна ідентифікація», «підготовка до професійної діяльності», «ставлення до професії», «навчальна самоефективність», «навчально-професійна самоефективність». Чим вищим є показник шкали «Науково-технічна база та організація навчального процесу», тим вище в студентів показники за вищепереліченими шкалами.

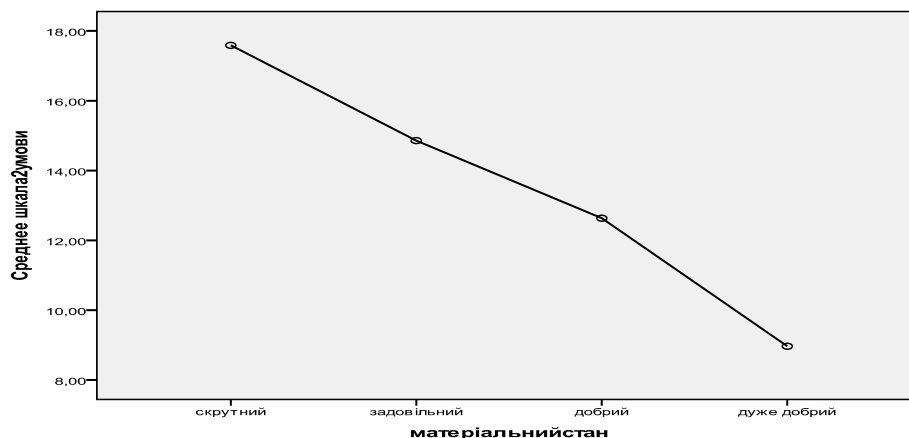


Рис. 1. Взаємозв'язок шкали «Соціально-психологічні проблеми» та оцінкою студентами свого матеріального стану (дисперсійний аналіз)

Висновки

Впровадження та практичне застосування

Запропонована методика може застосовуватися для дослідження рівня розвитку соціально-психологічних умов навчання студентів в університеті, для порівняння задоволеності студентів різних курсів та спеціальностей соціально-психологічними умовами навчання в університеті, для виявлення впливу соціально-психологічних умов на особливості підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі

Результати дослідження за допомогою цієї методики можна застосовувати з метою покращення соціально-психологічних умов в університеті, для порівняння соціально-психологічних умов в різних університетах тощо.

Список використаних джерел

1. Агаджанян Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учеб. пособие РУДН / Н. А. Агаджанян. — М. : Просвещение, 2006. — 284 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. — К. : Ніка-центр, 2000. — 332 с.
3. Кірейчева Є. В. Соціально-психологічні умови розвитку Я-концепції майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. В. Кірейчева ; ДВНЗ Ун-т менеджменту освіти. — К., 2010. — 19 с.
4. Мамаєв Д. Ю. Соціально-психологічна адаптація молоді до умов навчання у вищому навчальному закладі [електронний ресурс] / Д. Ю. Мамаєв. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tipp/2009_1/mamaev.pdf
5. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова. — К. : Центр навч. л-ри, 2012. — 168 с.
6. Сняданко І. І. Соціально-психологічні умови формування організаційної культури промислового підприємства : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / І. І. Сняданко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2007. — 20 с.
7. Федосова Г. Л. Соціально-психологічні умови подолання комунікативних бар'єрів студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Г. Л. Федосова ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2007. — 20 с.
8. Яцюк М. В. Соціально-психологічні умови розвитку автономності особистості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. В. Яцюк ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 2009. — 20 с.

Iryna Snjadanko

DIAGNOSTICS OF THE UNIVERSITY LEARNING ENVIRONMENT

The article reveals the problem of social and psychological conditions in which a university student studies. The analysis of the major social and psychological conditions that contribute to studying and preparing students for future careers at the university has been conducted. On the basis of reference analysis, the following conditions have been identified: the adaptation level to student's life; the formation of students' social well-being; financial support for both student and educational establishment that provides educational services; maintenance and relationships in the family (the parent's attitude, the family values and expectations); and psychological satisfaction of the level of educational services.

The author's technique «Diagnostics of the university learning environment» which has been presented is aimed to determine the level of social and psychological conditions that are necessary for effective student study at the university. Technique aim is to determine the level of students' satisfaction of social and psychological conditions that influence the effectiveness of study and preparation for future careers at the university. The technique consists of three scales: «Logistical and social conditions», «Social and psychological problems», and «Scientific and technological basis and organization of the educational process». The results of testing technique 'Diagnostics of the university learning environment' have been described.

The recommendations for implementation and practical application of 'Diagnostics of social and psychological conditions of student learning' have been provided.

**Соломка Тамара Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Інституту соціальних наук і самоврядування
Міжрегіональної академії управління персоналом**

ЕКСПЛІКАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ

Анотація. У статті уточнено поняття феномену самоідентифікації, набуття навичок самостійної навчально-наукової та, власне, практичної діяльності майбутніх фахівців стосовно прагнення до саморозвитку, досягнення визначеної мети та професійної самоідентифікації. Обґрунтовано залежність процесів та явищ, що виникають під час професійної підготовки від характеристик та особливостей індивідуальних якостей, які імпліцитно детермінують особистісні, навчальні і професійні досягнення в цілому.

Ключові слова: феномен самоідентифікації, професійна підготовка, індивідуальні якості, професійна самоідентифікація.

Соломка Тамара Николаевна

ЭКСПЛИКАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

Аннотация. В статье уточняется понятие феномена самоидентификации, приобретения навыков самостоятельной учебно-научной и, собственно, практической деятельности будущих специалистов относительно стремления к саморазвитию, достижению определенной цели и профессиональной самоидентификации. Обоснована зависимость процессов и явлений, возникающих во время профессиональной подготовки от характеристик и особенностей индивидуальных качеств, которые имплицитно детерминируют личностные, учебные и профессиональные достижения в целом.

Ключевые слова: феномен самоидентификации, профессиональная подготовка, индивидуальные качества, профессиональная самоидентификация.

Tamara Solomka

EXPLICATION OF PERSONAL QUALITIES OF THE STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL IDENTITY

Abstract. The article clarifies the notion of phenomenon of identity, skills training and independent scientific and practical activities of future specialists regarding the pursuit of self-development, achieving a certain goal and professional identity. Justified the addiction processes and phenomena that occur during training on the characteristics

and specificities of individual qualities that implicitly determine personal, educational and professional achievements in General.

Key words: *the phenomenon of self-identification, professional preparation, personal qualities, professional identity.*

Постановка проблеми

Головним завданням сучасної вищої освіти є інтенсивний пошук психолого-педагогічних основ нової особистісно-центрованої моделі професійної підготовки компетентного фахівця, яка має відповідати сучасному стану розвитку нашого суспільства. Ефективність виконання такого завдання та його успішність в цілому залежать не лише від отриманих студентами теоретичних знань і навичок дослідницько-пошукової діяльності, а й від володіння загальнонауковими методами розв'язання різних видів проблем у виробничих та соціокультурних ситуаціях (зокрема кризових), що швидко змінюються. Перспективним вважається напрям набуття навичок самостійної навчально-наукової та, власне, практичної діяльності майбутніх фахівців стосовно прагнення до саморозвитку, досягнення визначеної мети та професійної самоідентифікації. Таким чином, досягнення високого рівня професійної компетентності та професійної майстерності, які відображають галузеву специфіку професійної діяльності, особливості професійних знань і відносин, обумовлені особливостями протікання професійної самоідентифікації та успішності її формування.

Актуальність проблеми дослідження. Визначальні тенденції оновлення професійної підготовки у сучасній вищій освіті в Україні, трансформування моделі підготовки фахівців у певній галузі та приведення вітчизняних галузевих стандартів підготовки професійних кадрів до міжнародних вимог окреслили нові перспективні напрями професійної діяльності.

Тому у вищих навчальних закладах інтенсивно ведеться пошук конструктивних шляхів вирішення цієї проблеми шляхом апробації оптимальних технологій навчання студентів. Здійснюється розробка, удосконалення й упровадження у навчальний процес психолого-педагогічних інновацій, що розглядаються у науковій літературі як найбільш успішна альтернатива традиційним підходам у професійній підготовці фахівців. Відзначимо, що актуальність таких досліджень підсилюється низкою суперечностей, які виникають між: потребою України у висококваліфікованих фахівцях найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня у певних галузях та відсутністю професіограм та моделей їхньої професійної підготовки; посадовими інструкціями первинних посад та змістом теоретичної і практичної підготовки цих фахівців; вимогами до якості підготовки випускників і неналежним рівнем сформованості у них професійних компетенцій та готовності до професійної діяльності на первинних посадах; необхідністю приведення форм, методів і засобів навчання у вищих навчальних

зкладах до вимог часу та переважанню традиційних підходів у професійній галузевій підготовці; потребою у всебічному оцінюванні рівнів готовності студентів до професійної діяльності та невизначеністю відповідних критеріїв і показників.

Актуальність розв'язання зазначених суперечностей підкреслюється необхідністю дієвого вдосконалення професійної підготовки, що досі не знайшло достатнього осмислення й узагальнення у сучасній психолого-педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

У науковій літературі, присвяченій проблемам особистісної тотожності, у контексті професіогенезу зустрічаються різні тлумачення основних понять: «професійна підготовка», «професійна компетентність», «професіоналізм особистості», «професійний розвиток», «професійне становлення», «професійна компетентність» тощо. При цьому зазвичай особистісним чинникам приділяється значна увага.

Вивченню стійких змін особистості, які вона осмислює, рефлексує та усвідомлює як результат нового професійного досвіду, присвячені спеціальні дослідження широкого загалу вчених. Становлення і розвиток творчих основ професійної діяльності людини як суб'єкта особистісного розвитку розглядали Л. Божович, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн у контексті проблематики психології особистості, що потребує комплексного філософського, соціологічного та психологічного вивчення.

У зарубіжній психології такі зміни позначаються як «інтеграція» (З. Фрейд), «індивідуація» (К. Юнг), «компенсація» (А. Адлер), «персоналізація», «особистісне зростання» (К. Роджерс), «самоактуалізація» (А. Маслоу), «підсилення «Я» (біхевіористична орієнтація) тощо.

Аналіз наукових розробок О. Бондарчук, І. Галецької, Е. Зеєр, Л. Карамушки, Н. Клокар, О. Філь, Н. Кривоконь, М. Пряжникова, В. Семиченко показує, що в них так чи інакше висвітлюються особливості та проблематика професійної підготовки в умовах академічної діяльності ВНЗ. При цьому провідними є аспекти, які пролягають у межах особистісної та професійно-діяльнісної складових. Ці складові настільки взаємообумовлені та взаємопов'язані, що замикаються в єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості фахівця.

Виклад основного матеріалу

Процеси і явища, що виникають під час професійної підготовки у ВНЗ, залежать від характеристик та особливостей індивідуальних якостей студентів, які імпліцитно детермінують особистісні, навчальні та професійні досягнення у таких сферах:

- академічній (володіння теоретичними основами професії);
 - інструментальній (володіння базовими професійними навичками);
- технологічній (здатність поєднувати теорію і практику);

- соціокультурній (розуміння соціального, культурного та економічного середовищ, де здійснюється професійна діяльність);
- прогностичній (передбачення змін, важливих для професії, готовність до них);
- комунікативній (ефективне професійне спілкування).

На наш погляд, у сучасній науковій думці позначається певна криза у трактуванні цього аспекту професіоналізації, яка має двоїтий характер: з одного боку, це криза самих традиційних форм ідентичності, з іншого – криза традиційного розуміння ідентичності, що виявляється в неповноті і фрагментарності розробленого для її опису наукового апарату. Об'єднувальним принципом, що дає змогу зберегти ці аспекти як методологічний критерій визначення ідентичності у процесі професійної підготовки, є звернення до сфери самосвідомості у таких виявах: 1) як усвідомлення самоідентифікації; 2) її емоційне переживання; 3) форма її соціальної репрезентації.

Таким чином, професійна самоідентифікація постає як *комплекс когнітивних, психологічних і соціально-структурних проявів*, а отже, є фактом свідомості, одночасно з цим об'єктивуючись як соціальний (у вигляді стійких структур та явищ, що виникають на її основі) і унікальний особистий досвід. Таке розуміння дає можливість розглядати форми професійної самоідентифікації на різних рівнях. При цьому ідентичність бачиться тут не в якомусь вузькому контексті – як поняття суто психологічне або соціальне — а, насамперед, як феномен переживання сенсу щодо обраної професії.

У зв'язку з цим, очевидно, постає питання про необхідність вивчення експлікації особистісних якостей студентів у процесі професійної самоідентифікації. Особистісно центрована тенденція сучасного освітнього простору розвивається у напрямі розширення меж, більшої свободи вибору, варіативності у побудові власних можливостей саморозвитку. З іншого боку, особистісно центрований освітній процес — це система, яка структурно і змістовно передбачає розгортання тих особистісних якостей студентів (суб'єктів освітньої діяльності), які імпліцитно сприяють досягненню мети діяльності (наприклад: акуратність, цілеспрямованість, настирливість, обізнаність тощо), прагненню до самоактуалізації.

Ключова роль в особистісно центрованому підході до навчальної академічної діяльності належить процесу професійної самоідентифікації як комплексу модельованих альтернативних умов просування до визначеної мети — стати фахівцем у обраній галузі.

Кризові ситуації, які виникають на різних рівнях професійної самоідентифікації, найчастіше мають своїм підґрунтям проблеми та конфлікти, що супроводжуються низькою самокритичністю особистості, слабкою рефлексією, використанням захисних механізмів і поведінкових стереотипів для виправдання

своїх емоційних прагнень і установок, емоційною нестриманістю й низьким рівнем саморегуляції поведінки, завищеними самооцінкою та рівнем домагань, прагненням до стереотипізації й ригідності мислення і поведінки, з агресивністю тощо.

Феномен самоідентифікації є одним з центральних питань у вивченні явищ професійної діяльності. Форми її проявів можуть досить непрогнозовано виявлятися в одному суб'єкті, актуалізуючись одночасно як когнітивна і соціальна єдність, або послідовно у відповідь на різні соціокультурні виклики.

У дослідженні професійної самоідентифікації особистості як соціально-психологічної проблеми Н. Кривоконь встановила вплив фактора сформованості індивідуальних стереотипів цієї професії, співвіднесення їх з поглядами, виробленими в суспільстві. Наголошується також на співвіднесеності життєвих цілей, задатків, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації в сфері праці. Дослідниця розглядає професійну самоідентифікацію як результат фахової підготовки та професійного становлення та зумовленість такими чинниками: професійними образами «Я», професійними рисами та особистісними якостями, мотиваційними характеристиками, ціннісно-потребовими орієнтирами, формувальними впливами⁵.

Коло наукового інтересу у дослідженнях І. Галецької охоплює аспекти формування життєвих перспектив, прогнозування можливої втрати особистісної ідентичності у виборі професії та розчарування і бажання перекваліфікуватися².

На думку Е. Зеєра, професійна самоідентифікація є емоційно забарвленим ставленням особистості до свого місця у професійному світі, що характеризує рівень соціально-психологічної зрілості особистості³.

Теоретико-методичні дослідження М. Пряжникова, які стосуються основ активізації професійного самовизначення, включають змістово-сміслові характеристики та моделі, що відображають *взаємозв'язок самовизначення особистості та формування її внутрішньої активності*⁶.

Ідеєю досліджень О. Бондарчук є думка про те, що досвід навчально-професійної діяльності та можливості професійного і соціокультурного простору, в якому перебуває студент, становлять зміст його особистісного розвитку, що є аутентичним стосовно проблеми самоідентифікації. При цьому у ціннісній вертикалі домінуючими рівнями є прагнення до забезпечення, насамперед, фізіологічних потреб на індивідуальному рівні існування; орієнтація на себе, коли

⁵ Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні чинники професійної самоідентифікації фахівців системи соціального захисту населення : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. І. Кривоконь ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2002. — 20 с.

² Галецька І. І. Психологічні чинники професійної ідентифікації студентської молоді / І. І. Галецька, А. В. Пендюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: наукові записки РДГУ. — 2007. — Вип. 37. — С. 39.

³ Зеєр Э. Ф. Психология профессии / Э. Ф. Зеер. — М. : Академ. проект, 2003. — 336 с.

⁶ Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. ; Воронеж, 1996. — 253 с.

розвиток особистості розглядається як самоціль або як досягнення престижу завдяки змагальному самоствердженню; орієнтація «на інших», професійну спільноту (потреби у визнанні), інклюзивне самоствердження; реалізація сутнісної автентичності, прагнення реалізувати свої здібності і таланти, істинне самоствердження тощо; орієнтація на пошук смислу життя, сприяння розвитку інших людей; духовна, творча самоактуалізація, самотрансценденція¹.

Наукове осмислення проблем професійної підготовки у працях В. Семиченко також включає з'ясування суті, проблеми і перспективи професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Вчена зазначає, що проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності і розвитку особистості найчастіше *випадають із актуальних напрямів роботи зі студентами*. При цьому завданням ВНЗ є вивчення серед студентських проблем деструкції особистісної ідентифікації студентів, адже саме студентський вік є головним періодом консолідації образу «Я», формування адекватної «Я-концепції»⁷.

Отже, процес професійної самоідентифікації складається з таких компонентів: мотиваційно-ціннісний (вибір особистісно значущої системи пріоритетів у формуванні ставлення до процесу отримання знань як до цінності, переживання персоналізації власної творчості у контексті утилітарних, прагматичних аспектів академічної діяльності); діяльнісний компонент (формування й розвиток студентів як суб'єктів майбутньої професійної діяльності та соціальних відносин, основа активності особистості – потреби в діяльності, змінах, перетворенні себе й світу та відповідальності щодо їх здійснення, опанування структур, етапів, способів реалізації власних творчих здібностей); рефлексивний компонент (самосвідомість, опосередкована динамікою взаємодії оцінки й самооцінки, рівня домагань і можливостей, розвиток здатності до рефлексії, оволодіння засобами саморегуляції, самовдосконалення); компонент соціальних очікувань і викликів (розвиток адекватних сподівань щодо соціальної компетентності особистості) (див. рисунок).

Відповідно до здійсненого аналізу ми можемо визначити професійну самоідентифікацію як *мотив* (саморух особистості до «вершин професіоналізму» починається з професійної підготовки, передбачає формування професійної спрямованості та системи професійних знань, умінь і навичок, набуття досвіду теоретичного і практичного розв'язання професійних ситуацій і завдань і складається з п'яти основних рівнів) і процес (структура і зміст механізму професійної самоідентифікації): 1) оптація, яка полягає у формуванні професійних і особистісних намірів, мотивів на основі усвідомленого вибору професії з

¹ Бондарчук О. І. Модель особистісного розвитку студентської молоді / О. І. Бондарчук // ВІСНИК. — 2009. — С. 49.

⁷ Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки [електронний ресурс] / В. А. Семиченко // Педагогічний дискурс. — 2007. — Вип. 1. — С. 119–127. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2007_1_28

урахуванням індивідуально-психологічних здібностей; 2) суб'єктивація професії (розкривається на основі рефлексивного змісту професійної діяльності у формі задоволеності роботою, професійним вибором, сформованими професійними цінностями тощо); 3) професійна адаптація, яка ґрунтується на процесі входження в професію, засвоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних і професійних якостей, досвіду самостійного виконання професійної діяльності; 4) практично активна професіоналізація – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійно важливих якостей та вмій у відносно стійкі професійно значущі напрями академічної діяльності, кваліфіковане виконання професійної діяльності; 5) професійна майстерність, що виявляється при самореалізації особистості в професійній діяльності, але зароджується ще у процесі професійної підготовки *активного самопрояву і самоздійснення особистості, результатом якого є складне комплексне явище — сукупність нових характеристик і властивостей, набутих особистістю.*



Рис. Модель експлікації інтегральної структури особистісних якостей студентів у процесі професійної самоідентифікації

Виходячи з цього, особистісні властивості як інтегральні характеристики особистості студентів в процесі професійної самоідентифікації перебувають у тісній взаємозалежності, взаємодії, певній супідрядності як один з одним (і таким чином зумовлюють зміст і структуру), так і стосовно мотиваційно-ціннісного,

процесуального та результативно-критеріального компонентів інтегральної структури особистісних якостей студентів у процесі професійної самоідентифікації.

Отже, в цілому експлікацію інтегральної структури особистісних якостей студентів у процесі професійної самоідентифікації можна визначити як *розгортання особистісно-розвивального процесу, пов'язаного з діяльністю структур свідомості — мотивуванням, опосередкуванням, рефлексією, автономністю, спонтанністю тощо, які визначають професійну трансперспективу особистості.*

Крім того, ґрунтуючись на теоретичних дослідженнях проблеми, ми дійшли висновку, що, в цілому, експлікація інтегральної структури особистісних якостей у процесі професійної самоідентифікації особистості студента *є унікальним, безперервним процесом, який триває впродовж навчання у ВНЗ і пов'язаний з трансформацією та зростанням потреб, здібностей, інтересів та інших сутнісних характеристик та залежить від: ціннісних пріоритетів самоідентифікації; спрямованості та рівня соціально-психологічної зрілості, обумовлених соціокультурними вимогами суспільства, а також можливостями держави.*

Висновки й перспективи подальших наукових розвідок

Вивчення теоретичних напрацювань та узагальнення практичного досвіду дало змогу виявити низку суперечностей:

- між визначеними завданнями державної політики у галузі реформування сучасної вищої освіти у Європейському та світовому контексті і соціальними викликами і очікуваннями стосовно реальних можливостей традиційної системи підготовки;
- між потребою у висококваліфікованих фахівцях, компетентних у виконанні фахових виробничих завдань, здатних до креативності у нестандартних ситуаціях, з одного боку, та об'єктивними можливостями щодо задоволення як власних професійних амбіцій, так і потреб і викликів держави — з іншого;
- між актуалізацією природної тенденції до акмеологічної перспективи у процесі професійної самоідентифікації студентів та несформованими навичками конструктивної активності та категоріальної гнучкості мислення у проектуванні, реалізації та апробації альтернативних способів виробничої діяльності.

Залишаються поза увагою дослідників такі проблеми: спрямованість і результативність професійної підготовки студентів недостатньо відповідає потребам дієво-практичної готовності до реальної виробничої діяльності; у процесі вивчення фахових дисциплін теоретичні знання недостатньо інтегруються з професійними вміннями студентів реально виконувати фахові обов'язки; академічна діяльність студентів здійснюється переважно на емпіричному рівні у форматі екстраактивних дидактичних моделей; здійснення психолого-педагогічного моніторингу та впровадження спеціальних програм оптимізації

психолого-педагогічних умов процесу професійної підготовки має фрагментарний характер.

Таким чином, основою процесу професійної самоідентифікації студентів є актуалізація певних особистісних властивостей, які потенціюють успішне здійснення навчальної діяльності та здобуття професійної компетентності. Рівень професійної самоідентифікації обумовлений ступенем розвитку та ефективністю експлікації інтегральних психічних утворень, професійно та соціально значущих особистісних якостей.

Подальші дослідження експлікації інтегральної структури особистісних якостей студентів в процесі професійної самоідентифікації полягають у створенні спеціального методологічного підходу, в основу якого мають бути покладені принципи: об'єктивності (визначення чинників процесу самоідентифікації); конкретні підходи до їх оцінки; реексплікації особистісних якостей відповідно до рівня, форми і етапу здійснення (відображення відмінностей, кількісних і якісних змін об'єкта дослідження); моніторинг закономірностей та явищ з урахуванням відносин і зв'язків між ними.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Модель особистісного розвитку студентської молоді / О. І. Бондарчук // ВІСНИК. — 2009. — С. 49.
2. Галецька І. І. Психологічні чинники професійної ідентифікації студентської молоді / І. І. Галецька, А. В. Пендюр // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: наукові записки РДГУ. — 2007. — Вип. 37. — С. 39.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессии / Э. Ф. Зеер. — М. : Академ. проект, 2003. — 336 с.
4. Карамушка Л. М. Технологія формування управлінської команди освітньої організації / Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, О. А. Філь // Біла Церква : КОПОПК. — 2008.
5. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічні чинники професійної самоідентифікації фахівців системи соціального захисту населення : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. І. Кривоконь ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2002. — 20 с.
6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. ; Воронеж, 1996. — 253 с.
7. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки [електронний ресурс] / В. А. Семиченко // Педагогічний дискурс. — 2007. — Вип. 1. — С. 119–127. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2007_1_28

Tamara Solomka

**EXPLICATION OF PERSONAL QUALITIES OF THE STUDENTS
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL IDENTITY**

The article clarifies the concept of self-identification of students in the process of acquiring the skills of independent learning and research activities, commitment to self-development and achieving certain goals in their own vocational practice. Substantiates the dependence of the processes and phenomena that occur during training, the characteristics and peculiarities of the individual qualities that implicitly determine personal, academic and professional achievements in the academic, instrumental, technological, sociocultural, predictive and communicative spheres. Noted the existence of a crisis in modern scientific approaches to this aspect of the professiogenesis, which has a dual nature: on the one hand is the crisis of traditional forms of identity – a crisis of the traditional understanding of identity, which is manifested in the incompleteness and fragmentation developed to describe scientific apparatus.

The unifying principle that allows you to keep these aspects as a methodological criterion for the definition of identity in the training process, is the appeal to the sphere of consciousness in the manifestation of awareness of identity, emotions, social representations. Examines the phenomenon of professional identity in systemic-structural context as a complex cognitive, psychological and socio-structural manifestations, i.e. as a fact of consciousness, while simultaneously objectivity as a social and unique personal experience that provides an opportunity to examine forms of professional identity at different levels.

The concept of integrated explication of the structure of personal qualities of students in the process of professional identity is defined as the deployment of the personal educational process associated with the activities of the structures of consciousness that determine professional transperspective of the individual. The level of professional identity due to the degree of development and efficiency of the explication of the integral mental formations, professionally and socially important personal qualities. Ascertained the relevance of the creation of a special methodological approach to the establishment of factors of the process of explication and reexplication personal qualities of students under the level, forms and stages of professional identity.

Наукове видання

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Випуск 1(30)

Серія «Соціальні та поведінкові науки»

Редактор — *Івашень Л. Є.
Дончевська Л. Г.
Отрішко В. І.*

Коректор — *Івашень Л. Є.*
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Здано до склад. 25.04.2016 р. Підп. до друку 13.06.2016 р. Формат 60x84 1/16.
Папір офсет. Гарнітура Georgia. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 7,67. Наклад 300 прим. Зам. № 1001.

Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти»
вул. Січових Стрільців, 52-А, м. Київ, 04053. т.: (044) 484-10-96.
e-mail: rector@umo.edu.ua

Видавнича група «Атопол Груп»
01011, Київ, Кловський узвіз, 13, оф. 8, тел. (044) 496-18-98
Свідоцтво Держкомтелерадіо України ДК №3696 від 02.02.2010 року

Віддруковано ТОВ «АТОПОЛ ГРУП»
Адреса: м. Київ, Кловський узвіз, 13, оф. 8,
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої діяльності КІ 30 від 24.05.2002