

**UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT**



**BULLETIN  
OF POSTGRADUATE  
EDUCATION:**

*collection of scientific papers*

*Social and Behavioral Sciences Series*

*Issue 2(31)*

---

---

*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 2(31)*

*Серія «Соціальні та поведінкові науки»*

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі  
психологічних наук рішенням Атестаційної колегії  
Міністерства освіти і науки України  
від 22 грудня 2016 року № 1604 (додаток 9)  
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:**

**Г. М. Бевз**, д-р психол. наук, проф.; **Н. М. Бібік**, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України; **О. І. Бондарчук**, д-р психол. наук, проф.; **Н. Ю. Волянчук**, д-р психол. наук, проф.; **Н. Г. Діденко**, д-р наук з держ. управління, проф.; **Г. А. Дмитренко**, д-р екон. наук, проф.; **М. Б. Євтух**, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України; **Л. М. Карамушка**, д-р психол. наук, проф., член-кор. НАПН України; **М. О. Кириченко**, канд. пед. наук, доц., член-кор. Академії наук вищої освіти України; **Н. І. Клокар**, д-р пед. наук, проф.; **В. І. Маслов**, д-р пед. наук, проф.; **П. В. Лушин**, д-р психол. наук, проф.; **В. І. Маслов**, д-р пед. наук, проф.; **В. В. Москаленко**, д-р філос. наук, проф.; **Н. Г. Протасова**, д-р пед. наук, проф.; **М. І. Романенко**, д-р філос. наук, проф.; **З. В. Рябова**, д-р пед. наук, проф.; **О. С. Снісаренко**, канд. пед. наук, доц.; **Т. М. Сорочан**, д-р пед. наук, проф.; **В. О. Татенко**, д-р психол. наук, проф., член-кор. НАПН України; **Г. М. Тимошко**, д-р пед. наук, проф.; **Н. Г. Торба**, канд. психол. наук, доц.; **А. Х. Шкляр**, д-р пед. наук, проф. (Республіка Білорусь); **Анна Випих-Гавронська**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Асаф Дагбейи огли Заманов**, д-р фіз.-мат. наук, проф. (м. Баку, Республіка Азербайджан); **Гражина Ригал**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Джон Джонсон**, д-р наук, проф. Уолденського університету (Walden University), США; **Елігіуш Малолєнши**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Зигмунт Бонк**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Йонас Кевішас**, д-р пед. наук, проф. (м. Вільнюс, Литовська Республіка); **Казімеж Редзінський**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Кінга Лопот-Джерва**, д-р хабілітований, проф. м. Краків, Республіка Польща); **Ханна Краузе-Сікорска**, д-р філос., проф. (м. Познань, Республіка Польща).

**Технічний редактор: Я. Васильченко**

**Вісник післядипломної освіти:** зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; голов. ред. В. В. Олійник ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. — Вип. 2(31). — 152 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.

ББК 74р.я43+88я43

*Затверджено вченою радою  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
(протокол № 13 від 21 грудня 2016 р.)*

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2016

## ЗМІСТ

<b>Відомості про авторів</b> .....	4
<b>Бондаренко Н. Б.</b> Психологічні аспекти соціальної підтримки осіб з проблемами психічного здоров'я .....	5
<b>Бондарчук О. І.</b> Кар'єрні орієнтації керівників освітніх організацій як чинник їхнього суб'єктивного благополуччя .....	18
<b>Брюховецька О. В.</b> Модель формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти) .....	29
<b>Małgorzata Wyżlic.</b> School climate and culture .....	42
<b>Кримлова Ю. М.</b> Модель психологічної готовності юнаків до подолання кризових ситуацій .....	50
<b>Москальова А. С.</b> Психологічні особливості особистісного потенціалу подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів .....	61
<b>Папуша В. В.</b> Внутрішні передумови проявлення віктимної поведінки у підлітковому віці .....	76
<b>Перегончук Н. В.</b> Психологічні чинники формування професійної компетентності майбутніх психологів .....	87
<b>Полякова В. І.</b> Методика дослідження гендерної толерантності педагогічних працівників .....	98
<b>Прокопенко О. А.</b> Професійна «Я-концепція» майбутнього фахівця економічного профілю .....	109
<b>Соломка Т. М.</b> Моделювання ефективних чинників та умов для успішного здійснення професійної ідентичності студентів .....	125
<b>Хілько С. О.</b> Методика дослідження особливостей формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів .....	138

## Відомості про авторів

**Бондаренко Наталія Борисівна**, магістр соціальної роботи, старший викладач кафедри «Школа соціальної роботи ім. В. Полтавця» Національного університету «Києво-Могилянська академія», психолого-медико-педагогічний консультант Національного університету «Києво-Могилянська академія».

**Бондарчук Олена Іванівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

**Брюховецька Олександра Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та практичної психології Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

**Dr Małgorzata Wyzlic**, Chair of Psychopedagogy and Family KUL INORiPS (Catholic University of Lublin – Institute of Family Studies and Social Work).

**Кримлова Юлія Михайлівна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

**Москальова Алла Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

**Папуша Владислав В'ячеславович**, старший викладач кафедри педагогіки, психології і корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Перегончук Наталія Василівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.

**Полякова Віталія Іванівна**, аспірант кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

**Прокопенко Олена Антонівна**, старший викладач кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

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

**Хілько Світлана Олександрівна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

**Бондаренко Наталія Борисівна,**  
*магістр соціальної роботи, старший викладач кафедри  
«Школа соціальної роботи ім. В. Полтавця»  
Національного університету «Києво-Могиллянська  
академія», психолого-медико-педагогічний консультант  
Національного університету  
«Києво-Могиллянська академія».*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСІБ З ПРОБЛЕМАМИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я**

**Анотація.** У статті розглядаються психологічні особливості соціальної підтримки осіб з проблемами психічного здоров'я в групах самопомоги. Як основний інструментарій дослідження використовувались анкети, розроблені дослідниками, які дали змогу вивчити відмінності у структурі, композиції функцій та оцінок соціальної підтримки учасників двох груп самопомоги осіб з ППЗ: одна працює у громаді, друга — на території психіатричної лікарні. Доводиться, що групи самопомоги посилюють соціалізуючі ефекти їхніх користувачів, що є більш перспективним в організації роботи груп в громаді. Підкреслюється роль соціального працівника в реалізації соціальної підтримки осіб з ППЗ, зокрема засобом надання простору для організації груп самопомоги.

**Ключові слова:** соціальна підтримка, психологічна підтримка, особи з проблемами психічного здоров'я, групи самопомоги, копінг-стратегії.

**Бондаренко Наталия Борисовна**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ЛИЦ С ПРОБЛЕМАМИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические особенности социальной поддержки лиц с проблемами психического здоровья в группах самопомощи. В качестве основного инструментария исследования использовались анкеты, разработанные исследователями, которые позволили изучить различия в структуре, композиции функций и оценок социальной поддержки участников двух групп самопомощи (лиц с проблемами психического здоровья): одна работает в сообществе, вторая — на территории психиатрической больницы. Доказано, что группы самопомощи усиливают социализирующие эффекты их пользователей, что является более перспективным при организации таких групп в сообществе. Подчеркивается роль социального работника в реализации социальной поддержки лиц с проблемами психического здоровья.

**Ключевые слова:** социальная поддержка, психологическая поддержка, лица с проблемами психического здоровья, группы самопомощи, копинг-стратегии.

**Natalia Bondarenko**

## **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL SUPPORT OF PERSONS WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS**

**Abstract.** *The article deals with the psychological characteristics of social support to persons with mental health problems within the self-help groups. The main tools of research used a questionnaire developed by researchers, which allowed studying the differences in the structure, composition and functions of assessment of social support members of two self-help groups of persons with mental health problems: one is working in the community, the other on the territory of a psychiatric hospital. It is proved that self-help groups enhance the socializing effects of their users, which is more promising in the organization of working groups in the community. The role of the social worker is in the implementation of social support to persons with mental health problems in particular means of providing space for the organization of self-help groups.*

**Key words:** *social support, psychological support, people with mental health problems, self-help groups, coping-strategies.*

### **Постановка проблеми**

Основним джерелом інтересу до соціальної підтримки є її перспективність у ролі потенційно важливого фактора подолання важких життєвих ситуацій, з якими стикається кожна людина протягом свого життя. Особливо складною ситуацією є життя з психіатричним діагнозом, коли людина переживає проблеми психічного здоров'я (надалі — ППЗ) і ця довготривала проблема вимагає від людини пристосування, навчитися виживати за таких умов, опанувати копінг-стратегії.

**Актуальність проблеми дослідження.** Актуальність вивчення проблеми надання в українському суспільстві соціальної підтримки особам з ППЗ зумовлена наявною їхньою соціальною ізоляцією, як в ситуації хвороби, так і у процесі відновлення після лікування, що актуалізує питання пошуку та вибору конкретних джерел соціальної підтримки, шляхів копінг-поведінки, розширення соціальної підтримки в громаді, зокрема, через організацію груп самопомоги<sup>3</sup>. У зв'язку з цим виникає необхідність вивчення специфіки підтримувальних стосунків осіб з ППЗ, що виникають у групі, під кутом зору різних аспектів соціальної підтримки, зокрема її структурних, функціональних та оцінювальних вимірів.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Огляд наукової дослідницької літератури дає можливість говорити про сприяння соціальної підтримки зменшенню небезпечних впливів оточення і стресових життєвих подій на фізичне та психічне здоров'я індивідуума. Також

---

<sup>3</sup> Borkman T. Understanding Self-Help/Mutual-Aid: Experiential Learning in the Commons / T. Borkman. — London : Rutgers University Press, 1999. — 257 p.

це пов'язано з психологічним благополуччям, соціальним здоров'ям, оскільки позитивно впливає на психологічний стан людини, сприяє позитивним емоціям і стабільності в житті<sup>4; 5; 6</sup>. В Україні вивчення соціальної підтримки в групах самопомоги є відносно новою темою в галузі наукових досліджень. Дослідження ефективності діяльності таких груп щодо профілактики ВІЛ серед молодих споживачів ін'єкційних наркотиків було проведено вітчизняними дослідниками Б. Лазоренко, Ю. Калашниковою. Вивченням форм активності учасниць у групі та їхніх міжособистісних взаємодій займалася дослідниця С. Карпиловська. Дослідниця Г. Бевз вивчала ефективність груп взаємодопомоги в ситуаціях замінного батьківства<sup>1</sup>. Напрямок таких досліджень виконує важливу функцію – «проливає світло» на унікальну форму практики надання соціальної підтримки одне одному людьми, які мають схожі соціальні запити<sup>2</sup>. Натомість в українській науці відсутні дослідження, пов'язані з психологічним благополуччям осіб з ППЗ, водночас як і феномену їхньої соціальної підтримки, зокрема засобом груп самопомоги.

*Мета* цієї праці полягала у виявленні психологічних особливостей соціальної підтримки осіб з ППЗ у групах самопомоги.

### Виклад основного матеріалу

Завдання дослідження стосувалося визначення специфіки структури та спектру функцій соціальної підтримки осіб з ППЗ у групах самопомоги. Також як завдання було розроблено комплексну програму супроводу груп самопомоги осіб із ППЗ — засобу здійснення психологічної підтримки з рекомендаціями щодо її поширення як додаткового джерела соціальної підтримки в громаді.

Як основний інструментарій дослідження використовувалися розроблені нами анкети: «Шкала вимірювання міжперсональної підтримки», створена за аналогією «Interpersonal Support Evaluation List» за (С. Коеном, Р. Мермелштайном, Т. Камарк, Х. Хоберман, 1985 р.) для виявлення відмінностей у складі/композиції функцій соціальної підтримки учасників двох груп самопомоги та респондентів контрольної групи; «Індикатор мережі соціальної підтримки», розроблена за аналогією «The Social Provisions Scale» (К. Катрона, Д. Рассел, 1987 р.) для виявлення відмінностей у структурі

---

<sup>4</sup> Measuring the functional components of social support [електронний ресурс] / S. Cohen, R. Mermelstein, T. Kamarck, H. Hoberman // Social support: theory, research and application ; eds. I. Sarason, B. Sarason. — The Hague, The Netherlands: Martinus Nijhoff, 1985. — P. 73–94. — Режим доступу : <http://www.midss.org/content/interpersonal-support-evaluation-list-isel>

<sup>5</sup> Gottlieb B. Social Support Concepts and Measures / B. Gottlieb, A. Bergen // Journal of Psychosomatic Research. — 2010. — Vol. 69. — P. 511–520.

<sup>6</sup> Lakey B. Social Support Theory and Measurement [електронний ресурс] / B. Lakey, S. Cohen. — NY : Oxford University Press, 2000. — 52 p. — Режим доступу : <http://www.psy.cmu.edu/~scohen/Lakey%20%26%20Cohen%20%282000%29.pdf>

<sup>1</sup> Бевз Г. Групи зустрічей як форма підтримки сімей заміщувальної опіки / Г. Бевз // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. ст. Інституту соціальної та політичної психології АПН України; за ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського [та ін.]. — К. : Міленіум, 2005. — С. 178–189.

<sup>2</sup> Barrera M. Distinctions between social support concepts, measures, and models / M. Barrera // American Journal of Community Psychology. — 1986. — Vol. 14(4). — P. 413–445.



особистих мереж соціальної підтримки учасників двох груп самопомоги; шкала «Участь у групі самопомоги», яка застосовувалась у вигляді напівструктурованого інтерв'ю для виявлення відмінностей в оцінках свого досвіду участі в групі самопомоги та її впливу на здатність учасників груп справлятися з труднощами життя з психічним розладом.

*Вибірка.* Емпіричне дослідження психологічних особливостей соціальної підтримки осіб (63 респонденти) з проблемами психічного здоров'я проводилось у період з 2013 по 2016 рр. на базі групи взаємодопомоги осіб з проблемами психічного здоров'я «Союз друзів» (далі — ГСД-А) та групи самопомоги Реабілітаційного центра Київської міської клінічної психоневрологічної лікарні № 1 ім. Павлова (МКПЛ № 1) (далі — ГСД-Б). Також дослідження передбачало наявність контрольної групи (106 осіб). Усього було зібрано та проаналізовано 295 анкет (106 анкет контрольної вибірки та 189 анкет експериментальної).

У дослідженні ми визначаємо соціальну підтримку як трансакційний комунікативний процес, що містить вербальну та/або невербальну комунікації, які спрямовані на обмін фізичними та психологічними ресурсами, призначеними для підвищення благополуччя одержувача, поліпшення його почуття стосовно власних можливостей копію, компетенцій, підтвердження приналежності до мережі зв'язків/відносин, що імовірно створюють буфер проти негативного впливу стресових обставин. На основі теоретичного аналізу літератури нами створено модель соціальної підтримки в групах самопомоги осіб з ППЗ, що містить сукупність таких чотирьох складових: матеріальна, інформаційна, інструментальна, психологічна. Вважаємо за доцільне уточнити, що соціальна підтримка може проявлятися як одна із компонентів/складових моделі, або як сукупність складових<sup>6</sup>. Психологічна підтримка в нашій моделі має, в свою чергу, сім компонентів: емоційна підтримка, спілкування, статусна підтримка, відчуття приналежності, можливість турботи про інших, підтримка особливо важливої/коханої людини, набуття копію-стратегій.

Структурний вимір соціальної підтримки передбачав вивчення специфіки структури особистих мереж соціальної підтримки щодо їх розміру та складу, а оцінювальний стосувався співвідношення наданої та сприйнятої соціальної підтримки від представників особистої мережі підтримки. Дослідженням виявлено, що респонденти обох груп включають в своє коло підтримки від 2-х до 7-ми осіб, серед яких є друзі з групи самопомоги; близькі родичі: мати, батько, брат, сестра; дальні родичі: тітка, дядько; фахівці соціоетальної сфери: лікар, медсестра, психолог, соціальний працівник; близька людина: партнер або чоловік/дружина; представник соціального оточення/громади: сусід, сусідка, священник. Результати порівнянь внесків кожного компонента мережі підтримки показують, що вони не є ідентичними. Дані, отримані зі шкали «Індикатор

---

<sup>6</sup> Lakey B. Social Support Theory and Measurement [електронний ресурс] / B. Lakey, S. Cohen. — NY : Oxford University Press, 2000. — 52 p. — Режим доступу : <http://www.psy.cmu.edu/~scohen/Lakey%20%26%20Cohen%20%282000%29.pdf>

мережі соціальної підтримки» стосовно респондентів ГСД-А, показали, що респондентами були відмічені «друзі в групі» (40,54%), «соціальний працівник» (18,91%), як такі, що найбільш їх підтримують. Під час вивчення підтримки респондентів груп самопомоги встановлено різний їх обсяг щодо різних сфер життя, як-то: з боку родини та її окремих членів, спільноти та друзів. Доведено, що середні показники підтримки, які є приблизно на одному рівні, це — мати (8,11%), представники громади — сусіди (8,01%), партнер/кохана людина (6,76%). Сферою найменшої підтримки виявилися брат, сестра (по 4,05%), батько (1,35%), тітка/дядько (1,35%), лікар (2,7%), психолог (2,7%), священник (1,35%), медсестра (0% або 1 людина). Дані, що відображають структуру особистої мережі підтримки респондентів ГСД-Б, показали, що її учасники як особи, що найбільш їх підтримують, відмічають: «друзів в групі» (23,68%), «мати» (15,79%), «соціального працівника» (15,79%), чий показник дуже сильно відрізняється від показників інших професіоналів вузького профілю (лікар – 5,26%, психолог – 2,63%, медсестра – 2,63%) і батько (13,16%) (рис. 3). Партнер/кохана людина (7,89%) отримав середній показник підтримки на рівні з лікарем (5,26%). Показники найменшої підтримки респондентів групи Б демонструють: брат, сестра, тітка/дядько, психолог, медсестра та представники громади – сусіди і священник, всі на одному рівні (по 2,63%). Треба відмітити, що цей показник найменшої підтримки є набагато вищим за рівень найменшої підтримки респондентів групи А. Як ми бачимо з діаграми, підтримка матери респондентів ГСД-Б, яка отримала найбільші показники, в ситуації перебування в лікарні виявляється найзначущою (15,79%), вона набирає великий відсоток визнання своєї підтримки респондентами порівняно з підтримкою друзів та соціальних працівників. Можемо пояснити це проходженням лікування учасниками ГСД-Б в стаціонарі під час відвідування групи. Проте не можна ігнорувати той факт, що якщо людина є дорослою, то материнська турбота/підтримка вже не може потребуватись на такому високому рівні, вона не має бути визначальною навіть за наявності хвороби. Людина з ППЗ, не дивлячись на психічний розлад, має зберігати свою психологічну дорослість, щоб не було злиття з материнською фігурою через регрес дорослого до рівня дитини. У такому випадку постає необхідність трансформувати цю материнську турботу на щось відповідне дорослому віку, варто диференціювати функцію підтримки матери від материнської турботи (як залежності, несепарованості), щоб повернути клієнта в стан дорослого<sup>4</sup>.

Також цікавим виявилось місце представників громади — сусідів (2,63%), які зайняли позицію на рівні з представниками сім'ї: братом, сестрою, тіткою (по 2,63%), що підтверджує роль цих фігур, як вагомих компонентів природної мережі підтримки в громаді. У свою чергу, значна частина респондентів визнали підтримку соціального працівника, як значущу для себе (15,79%), і це

---

<sup>4</sup> Measuring the functional components of social support [електронний ресурс] / S. Cohen, R. Mermelstein, T. Kamarck, H. Hoberman // Social support: theory, research and application ; eds. I. Sarason, B. Sarason. — The Hague, The Netherlands: Martinus Nijhoff, 1985. — P. 73–94. — Режим доступу : <http://www.midss.org/content/interpersonal-support-evaluation-list-isel>

означає, що саме соціальний працівник може допомогти на шляху диференціації функції материнської турботи і функції підтримки. Наша ідея полягає в утриманні цих людей – осіб з ППЗ у стані дорослості, і соціальний працівник цю функцію може виконувати через таку форму роботи, як супровід груп самопомоги (будучи організатором, ведучим групи самопомоги). Узагальнюючи вище отримані дані щодо структури особистої мережі підтримки респондентів обох груп за категоріями постачальників підтримки, можна сказати, що значення підтримувальних товариських контактів є більш вагомим для ГСД-А, яка працює в громаді. Підтверджуючи вищесказане, можна відмітити, що респонденти ГСД-Б більше акцентують увагу на підтримці рідних (це мати, батько, брат сестра, тітка/дядько) разом — 36,85%. Також респонденти групи Б трохи більше цінують підтримку фахівців (26,32%), ніж підтримку друзів у групі А (23,68%). Респонденти групи А ставлять підтримку фахівців на друге місце (24,32%) після підтримки друзів (40,54%). Так само респонденти ГСД-А вище цінують підтримку представників громади, ніж респонденти ГСД-Б, це можна пояснити, що проживання в громаді ставить на перше місце перед особою з ППЗ завдання налагодження зв'язків, контактів, відносин, взаємин, яке є актуальним для респондентів ГСД-А, тоді як перебування в лікарні робить неможливим підтримку від представників громади (5,26%). Показник люблячого партнера отримав низькі показники від респондентів обох груп (ГСД-А: 6,76%, ГСД-Б: 7,89%), можливо через відсутність такого у більшості респондентів. Розглянемо, яким чином умови проживання/перебування (зовнішні впливи) змінюють коло соціальних контактів: тим респондентам, які перебувають у лікарні (респонденти ГСД-Б), легше зібратися разом, але в цій ситуації присутній ізоляційний фактор їхнього вимушеного проживання в умовах лікарні. З цього випливає, що підтримка осіб з ППЗ у групах самопомоги за місцем проживання посилює їхню здатність до дорослого функціонування, зменшуються тенденції регресу, безпорадності. Також у такому випадку підвищується значущість друзів – колег по групі, вагомість однакового досвіду, можливості поділитися переживаннями. При цьому зменшується значущість лікарів, які, зазвичай, надають директивну підтримку, а роль соціального працівника, який здійснює функцію підтримки на рівні «дорослий-дорослий», коли відновлюються навички коупінгу, зростає. Важливою для осіб з ППЗ є можливість створення груп самопомоги в громаді, як соціалізуючого фактору.

Отже, вивчення структурного виміру особистої мережі підтримки учасників кожної групи показав наявність у респондентів обох груп мережі підтримки, постачальників, які входять до неї, з кількісними показниками. Група А працює в громаді, її учасниками є люди, які проживають поза межами лікарні, тому найвищими виявилися показники підтримки від друзів у групі і від соціального працівника, який підтримує групу. Група Б працює на території лікарні, її учасниками є дорослі, які перебувають на стаціонарному лікуванні. Група Б має вищий показник по соціальній ізоляції її учасників. Тому найвищі

показники підтримки отримали рідня (36,85%) і фахівці (26,32%), хоча при цьому друзі в групі отримали теж високий показник підтримки (23,68%).

За допомогою діагностичної шкали «Участь у групі самопомоги» нами було з'ясовано рефлексію особистісних надбань осіб з ППЗ щодо участі в групі самопомоги, а саме оцінювання членами груп А і Б свого досвіду участі в групі самопомоги та соціальної підтримки від інших її учасників. Питання анкети дали змогу виявити як здійснену підтримку, так і сприйняту, яка показує впевненість людини в тому, що їй є на кого розраховувати в складній ситуації. Підтримка (її користь) була представлена показниками анкети в системі координат: моє життя – життя в світі, де моє життя тлумачилось як індивідуальні надбання в групі (користь для життя «Я»): для мене (що я отримую від учасників групи, а саме набуття копінг-стратегій), для тебе (що я можу дати тобі, а саме можливість турботи про іншого). Показник життя в світі (користь для життя «Я + світ») уособлювало можливість застосування в житті громади набутих у групі копінг-стратегій; здійснена – сприйнята допомога, де показник «здійснена допомога» відображав фактичну/здійснену підтримку, а показник «сприйнята допомога» показував сприйняту підтримку; особлива людина – друзі, де показник «особлива людина» може ідентифікувати особу, з якою встановлені важливі для респондента емоційні зв'язки, які дають відчуття прихильності, суб'єктивного відчуття прийняття себе, що є дуже значущим для респондента; кількість/обсяг спілкування – структурні показники соціальної підтримки. Аналіз кореляційних зв'язків двох груп надав можливість прояснити особливості функціонування груп самопомоги в умовах стаціонару і громади, які нижче опишемо через аналіз кореляційних плеяд.

Аналіз кореляцій у ГСД-А. Дослідженням встановлено, що кількість людей частого спілкування в групі А позитивно пов'язана з користю групи та показником «Я для тебе». Крім цього, показники користі групи та «Я для тебе» сильно корелюють між собою (табл. 1).

Таблиця 1

**Загальна матриця кореляцій групи А за анкетною  
«Участь у групі самопомоги»**

Показники підтримувальної взаємодії в ГСД	Кількість частого спілкування	Пріоритети діяльності	Користь групи	Для мене	Я для тебе	Особлива людина	Друзі	Здійснена допомога	Сприйнята допомога	Користь життя «Я»	Користь життя «Я +світ»
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Кількість частого спілкування	1	-0,13	0,62*	0,33	0,6*	0,04	0,06	-0,04	0,13	0,39	0,28
Пріоритети діяльності	-0,13	1	-0,25	-0,04	-0,25	0,08	-0,45	-0,34	-0,56*	-0,5	-0,37

Продовження таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Користь групи	0,62*	-0,25	1	0,79***	0,79***	0,19	0,44	0,33	0,56*	0,64*	0,46
Для мене	0,33	-0,04	0,79***	1	0,29	0,31	0,5	0,37	0,48	0,57*	0,12
Я для тебе	0,6*	-0,25	0,79***	0,29	1	0	0,14	0,13	0,33	0,37	0,53
Особлива людина	0,04	0,08	0,19	0,31	0	1	0,46	0,77**	0,4	0,27	0,38
Друзі	0,06	-0,45	0,44	0,5	0,14	0,46	1	0,69**	0,81***	0,57*	0,19
Здійснена допомога	-0,04	-0,34	0,33	0,37	0,13	0,77**	0,69**	1	0,69**	0,63*	0,47
Сприйнята допомога	0,13	-0,56*	0,56*	0,48	0,33	0,4	0,81***	0,69**	1	0,71**	0,39
Користь життя «Я»	0,39	-0,5	0,64*	0,57*	0,37	0,27	0,57*	0,63*	0,71**	1	0,57*
Користь життя «Я + світ» <sup>0</sup>	0,28	-0,37	0,46	0,12	0,53	0,38	0,19	0,47	0,39	0,57*	1

Дослідженням виявлено значущі позитивні кореляції користі групи, з одного боку, та показником «Для мене», сприйнятою допомогою і користю життя «Я» з іншої (див. табл. 1). Останній показник також є позитивно взаємопов'язаний з «Для мене». Пріоритети діяльності є зворотно пов'язаними зі сприйнятою допомогою. Показник «Особлива людина» позитивно корелює зі здійсненою допомогою. Показники друзів та сприйнятої допомоги є дуже сильно взаємопов'язаними. Крім цього, друзі позитивно корелюють зі здійсненою допомогою та користю життя «Я». З останнім також пов'язані здійснена допомога та сприйнята допомога. Дослідженням встановлено, що в центрі обміну ресурсами в групі самопомоги для її членів знаходиться основний показник користі для життя «Я», за ним по кількості значущих кореляційних зв'язків йдуть «користь групи» і «сприйнята підтримка». Користь для життя «Я» в центрі обміну ресурсами в групі говорить про актуальність підтримування копінг-стратегій, одного з компонентів психологічної підтримки для осіб, які проживають у звичайних умовах громади. У цьому сенсі група виступає як майданчик для набуття копінг-поведінки, за допомогою якої можна впоратись із

труднощами, які можуть виникати під час життя з розладом.

Аналіз кореляцій у ГСД-Б. У групі Б виявлено велику кількість кореляцій, тому розглянемо найсильніші з них (табл. 2).

Таблиця 2

**Загальна матриця кореляцій групи Б за анкетною  
«Участь у групі самопомоги»**

Показники підтримувальної взаємодії в ГСД	К-ть людей частого спілкування в групі	Користь групи	Для мене	Я для тебе	Особлива людина	Друзі	Здійснена допомога	Сприйнята допомога	Користь для життя «Я»	Користь для життя «Я+світ»
К-ть частого спілкування	1	0,73*	0,7*	0,57	0,72*	0,55	0,52	0,53	0,81**	0,68*
Пріоритети діяльності	0	0	0,06	-0,06	0,11	0,05	0,16	0,1	0,11	-0,43
Користь групи	0,73*	1	0,9***	0,83**	0,83**	0,81**	0,68*	0,8**	0,85**	0,74*
Для мене	0,7*	0,9***	1	0,52	0,93***	0,72*	0,72*	0,72*	0,83**	0,55
Я для тебе	0,57	0,83**	0,52	1	0,46	0,66	0,41	0,66	0,66	0,77*
Особлива людина	0,72*	0,83**	0,93***	0,46	1	0,66	0,82**	0,67*	0,91***	0,56
Друзі	0,55	0,81**	0,72*	0,66	0,66	1	0,7*	0,99***	0,6	0,72*
Здійснена допомога	0,52	0,68*	0,72*	0,41	0,82**	0,7*	1	0,7*	0,65	0,42
Сприйнята допомога	0,53	0,8**	0,72*	0,66	0,67*	0,99***	0,7*	1	0,61	0,71*
Користь життя «Я»	0,81**	0,85**	0,83**	0,66	0,91***	0,6	0,65	0,61	1	0,69*
Користь життя «Я+світ»	0,68*	0,74*	0,55	0,77*	0,56	0,72*	0,42	0,71*	0,69*	1

Кількість людей частого спілкування в групі позитивно корелює з користю життя «Я». Користь групи прямо пов'язана з усіма показниками дослідження. Показник «Я для тебе» прямо взаємопов'язаний з показником користі життя «Я + світ». Виявлено сильний позитивний зв'язок показника «Особлива людина» з користю життя «Я» та здійсненою допомогою (див. табл. 2). Сприйнята допомога з показником «Друзі» корелює надзвичайно сильно. Крім цього, він значущо корелює з рештою показників дослідження, окрім «Я для тебе» та користі життя «Я + світ». Найбільшу кількість зв'язків мають позиції «користь групи» і «для мене», що говорить про надзвичайну актуальність потреби учасників ГСД-Б відновити ресурси в умовах перебування в лікарні, а саме участь в групі цікавить, передусім, з погляду своїх особистих надбань/бенефітів від учасників групи: це й прийняття/емоційну підтримку, спілкування, статусну підтримку, відчуття приналежності, набуття копінг-стратегій (компоненти психологічної підтримки). При цьому найменшу кількість кореляційних зв'язків має позиція «я для тебе», що свідчить про дефіцит у такому компоненті психологічної підтримки, як турбота про інших. Досить складно комусь допомагати за умов нестатку власних ресурсів під час лікування у шпиталі. У позиції користі життя «Я + світ» теж немає значущих кореляційних зв'язків, яке підтверджує, що для респондентів ГСД-Б передчасно ставити перед собою завдання застосування набутих у групі копінг-стратегій у звичайному житті поза лікарнею/в громаді. Також у респондентів ГСД-Б, яка працює в умовах стаціонару, діагностується явище переплетення різнопланових зв'язків, які слабо диференційовані і супроводжуються підміною значення та включення компенсаторних механізмів.

Дослідженням встановлено, що обидві групи надають можливість учасникам практикувати надання підтримки іншому, що і засвідчує значуща кореляція на рівні 0,01. Однак у ГСД-А цей зв'язок зростає із збільшенням обсягу спілкування. Натомість, в ГСД-Б він посилюється почуттям перспективи й екзистенційними переживаннями єдності зі світом, що практично є недоступним в умовах лікарні, і тому можна розцінювати це явище в групі як прояв компенсаторних механізмів, який спрямований на зниження дискомфорту в умовах ізоляційного лікування. А утім, можемо сказати, що в обох групах виявлена значущість екзистенційної складової в роботі групи самопомоги, що може слугувати підтримці осіб з ППЗ як найменш — на рівні компенсації, і як найбільш — щодо прагнень на рівні практики (саморегуляції, впевненості, бачення перспективи життя, приведення думок до ладу). В обох групах позиція «друзі» отримала значущі зв'язки і з здійсненою та сприйнятою допомогою. Однак в ГСД-А ця позиція пов'язана із показником користі для життя «Я», що може слугувати розширенню практики обміну підтримкою в конкретних діях. Натомість в групі Б проявляється дихотомічне ставлення в тлумаченні поняття «друзі» від ціннісно орієнтованого до ситуативно конкретного, що тим самим може зумовлювати або ідеалізацію друзів, або їхнє нівелювання; зведення до суто практичного використання. Це може бути

пов'язано з тим, що задоволення потреб осіб з ППЗ, які перебувають на лікуванні залежить від інших людей, на яких перекладається реалізація практичних потреб респондента с посиленням функціональної складової поняття «друзі» або надання їм екзистенційного значення. Водночас категорія «друзі» і в одній, і в другій групі постає як значуща в процесах ресоціалізації. В обох групах значущі зв'язки засвідчили, що позиції «сприйнята підтримка», «здійснена підтримка» мають вагоме значення в розбудові їхнього соціального життя. Водночас в ГСД-А ці дві форми прояву підтримки мають більш конкретне втілення і реалізуються через категорію «друзі», «особлива людина» та користь для життя «Я». У ГСД-Б цей процес розширюється включенням як екзистенційних переживань, так і конкретно-предметних очікувань, що знову вказує на потребу у використанні компенсаторних механізмів. Можна сказати, що група СД є важливою як форма облаштування взаємодії у розбудові клієнтами власних мереж підтримки. Започаткування такої групи в умовах стаціонарного лікування може слугувати моделлю для її продовження в умовах проживання в громаді.

### **Висновки**

Дослідження показало, що обидві групи мають соціалізуючі ефекти, проте більш ефективною є група самодопомоги, яка працює в громаді. Мережа соціальної підтримки групи самодопомоги, яка працює в громаді виявилася більш розгалуженою і такою, що включає її учасника в життя громади. Варто зазначити, що її реалізація потребує участі кваліфікованого соціального правника для підтримки процесу нормалізації. Саме ці аспекти можуть виступати предметом подальших досліджень.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспектива подальших досліджень вбачається у вивченні ефектів від різних форм/функцій соціальної підтримки в різних життєвих ситуаціях, розглянуто конфліктні аспекти підтримувальних взаємин, відмінності в індивідуальних потребах соціальної підтримки, дослідити зовнішні чинники, котрі впливають на прояв соціальної підтримки. Цікавим може бути виявлення зв'язку соціальної підтримки з індивідуально-психологічними особливостями осіб з проблемами психічного здоров'я.

### **Список використаних джерел**

1. Бевз Г. Групи зустрічей як форма підтримки сімей заміщувальної опіки / Г. Бевз // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. Інституту соціальної та політичної психології АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського [та ін.]. — К. : Міленіум, 2005. — С. 178–189.
2. Barrera M. Distinctions between social support concepts, measures, and models / M. Barrera // American Journal of Community Psychology. — 1986. — Vol. 14(4). — P. 413–445.



3. Borkman T. Understanding Self-Help / Mutual-Aid: Experiential Learning in the Commons / T. Borkman. — London : Rutgers University Press, 1999. — 257 p.

4. Measuring the functional components of social support [электронный ресурс] / S. Cohen, R. Mermelstein, T. Kamarck, H. Hoberman // Social support: theory, research and application ; eds. I. Sarason, B. Sarason. — The Hague, The Netherlands: Martinus Nijhoff, 1985. — P. 73–94. — Режим доступа : <http://www.midss.org/content/interpersonal-support-evaluation-list-isel>

5. Gottlieb B. Social Support Concepts and Measures / B. Gottlieb, A. Bergen // Journal of Psychosomatic Research. — 2010. — Vol. 69. — P. 511–520.

6. Lakey B. Social Support Theory and Measurement [электронный ресурс] / B. Lakey, S. Cohen. — NY : Oxford University Press, 2000. — 52 p. — Режим доступа : <http://www.psy.cmu.edu/~scohen/Lakey%20%26%20Cohen%20%282000%29.pdf>

**Natalia Bondarenko**

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL SUPPORT  
OF PERSONS WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS:  
STRUCTURAL AND ESTIMATED MEASUREMENT**

The main reason of interest for social support is its promise as a potentially important factor in overcoming difficult life situations faced by each person during their lifetime. Particularly difficult situation is the life of psychiatric diagnosis when a person is experiencing mental health problems and this long-term problem requires individuals to adapt, learn to survive in such conditions, learn coping strategies. The study of the ways of providing social support of persons with mental health problems is conditioned by their social isolation in the situation of the disease. Also the process of recovery after treatment actualizes the issue of search and selection of specific sources of social support, ways of coping behavior and the need to expand social support in the community, particularly by organizing self-help groups. In this connection it is necessary to study the specifics of social support people with mental health problems in the group, in terms of various aspects of social support, including its structural, functional and evaluative dimensions. Objectives of the study concerned the determination of the specific structure and range of functions of social support for people with mental health problems in the self-help groups. As the main research tools there was used questionnaires developed by us, the first of which was developed by analogy «Interpersonal Support Evaluation List» C. Cohen, H. Hoberman, to identify differences in the composition / composition functions of social support for members of two self-help groups and a control group of respondents, the second – developed by analogy «The Social Provisions Scale» K. Carton, D. Russell to identify differences in the structure of personal networks of social support of two members of self-help groups, the third – "Participation in self-help groups", was developed by us which was used in the form of semi-structured interviews to identify differences in the assessment of their experience of participation in self-help groups and its impact on the ability of group members to cope with the difficulties of living with a mental disorder. Empirical research of psychological features of social support for people (63 respondents) with mental health problems was conducted in the period from 2013 to 2016 on the basis of self-help groups of people with mental health problems "Union of Friends" (the GSD-A) and self-help group, which works in the Rehabilitation center of the Kyiv clinical psychoneurological hospital № 1 (the GSD-B). The study of the structural dimension of personal support network participants in each group showed the presence support network of respondents in the both groups, also the quantitative indicators of the contribution of each supplier in the social support. Group A works in the community, its members are people who live outside the hospital, so their rates of support are higher from friends in the group and from the social worker, who supports the self-help group. Group B works in the hospital, its participants are adults who are hospitalized. So the rates of the social exclusion of Group B members are higher. They have highest indicators of support from relatives and medical professionals. Analysis of the correlation of the two groups provided an opportunity to clarify the peculiarities of self-help groups in hospital and community. It shows that group, which works in the community, serves as a platform for acquiring coping behavior, which enables people with mental health problems to cope with difficulties which may arise during the life with disorder. In self-help group, which works in the hospital, this process extends including as existential experiences and subject-specific expectations, which points to the need to use compensatory mechanisms. The network of social support in self-help group, which works in the community, is more extensive, including group members in the community. It should be noted that implementation of self-help groups requires the involvement of a qualified social worker to support normalization of its members. These aspects may make the subject of further research.

**Бондарчук Олена Іванівна,**  
доктор психологічних наук, професор,  
завідувач кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної педагогічної  
освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

### **КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ЧИННИК ЇХНЬОГО СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ**

**Анотація.** У статті висвітлено проблему суб'єктивного благополуччя керівників освітніх організацій та його чинників, до яких віднесено, зокрема, кар'єрні орієнтації управлінців. Наведено результати емпіричного дослідження кар'єрних орієнтацій керівників освітніх організацій, визначено типи управлінців, залежно від їхніх кар'єрних орієнтацій, тощо. Проаналізовано показники суб'єктивного благополуччя керівників освітніх організацій, зокрема, індексу життєвої задоволеності. За результатами дисперсійного аналізу, визначено вплив кар'єрних орієнтацій керівників освітніх організацій на їхнє суб'єктивне благополуччя. Констатовано, що найбільшою задоволеністю життям як індикатором суб'єктивного благополуччя керівників освітніх організацій характеризуються управлінці, орієнтовані на «служіння».

**Ключові слова:** керівники освітніх організацій, суб'єктивне благополуччя, індекс життєвої задоволеності, кар'єрні орієнтації особистості.

**Бондарчук Елена Ивановна**

### **КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ФАКТОР ИХ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

**Аннотация.** В статье освещена проблема субъективного благополучия руководителей образовательных организаций и его факторов, к которым отнесены, в частности, карьерные ориентации управленцев. Приведены результаты эмпирического исследования карьерных ориентаций руководителей образовательных организаций, определены типы управленцев, в зависимости от их карьерных ориентаций, и т. п. Проанализированы показатели субъективного благополучия руководителей образовательных организаций, в частности, индекса жизненной удовлетворенности. По результатам дисперсионного анализа, определено влияние карьерных ориентаций руководителей образовательных организаций на их субъективное благополучие. Констатируется, что наибольшей удовлетворенностью жизнью как индикатором субъективного благополучия руководителей образовательных организаций характеризуются управленцы, ориентированные на «служение».

**Ключевые слова:** руководители образовательных организаций, субъективное благополучие, индекс жизненной удовлетворенности, карьерные ориентации личности.

**Olena Bondarchuk**

## **CAREER ORIENTATIONS HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A FACTOR THEIR SUBJECTIVE WELL-BEING.**

**Abstract.** *The article deals with the problem of subjective well-being of heads of educational organizations and their factors, which include, inter alia, career orientations of managers. The results of empirical research career orientations heads of educational organizations are shown, types of managers based on their career orientation are defined. Subjective well-being indicators of heads of educational organizations are analyzed, including life satisfaction index. As a result of analysis of variance the influence of career orientations heads of educational institutions on their subjective well-being are defined. It should be noted that the greatest life satisfaction as an indicator of subjective well-being heads of educational institutions are characterized managers focused on «serving».*

**Keywords:** *heads of educational institutions, subjective well-being, life satisfaction index, career orientation of the personality.*

### **Постановка проблеми**

У складних умовах сьогодення психологічне благополуччя особистості, як показник її психологічної зрілості та особистісного здоров'я, набуває особливої ваги. Це, зі свого боку, актуалізує проблему пошуку психологічних чинників забезпечення психологічного благополуччя особистості.

**Актуальність проблеми дослідження.** Особливо значущим є розв'язання цієї проблеми для керівників освітніх організацій, покликаних забезпечити освітній процес та особистісний розвиток прийдешніх поколінь, сприяти створенню безпечного освітнього середовища. Водночас теоретичний аналіз літератури (О. Бондарчук, Л. Карамушка, В. Критсоніс та ін.) і практики управлінської діяльності дає змогу висунути припущення про значні психологічні проблеми професійної діяльності керівників освітніх організацій (зокрема, високу психічну напруженість через відповідальність за вихованців, багатофункціональність тощо), що можуть негативно позначитися на їхній професійній кар'єрі, та, як наслідок, – на суб'єктивному благополуччі.

Тому важливим є дослідження психологічних чинників досягнення суб'єктивного благополуччя керівниками освітніх організацій, до яких, на нашу думку, можна віднести їхні кар'єрні орієнтації як індикатори успішності професійної кар'єри. Це, зі свого боку, зумовлює необхідність емпіричного дослідження впливу кар'єрних орієнтацій на суб'єктивне благополуччя управлінців.

## Аналіз основних досліджень та публікацій

Проблема суб'єктивного благополуччя особистості розглядається сучасними дослідниками як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Так, низку праць (Н. Брудберн, А. Вайт, Е. Дінер та ін.) присвячено концептуалізації поняття суб'єктивного благополуччя, створено методики для оцінювання як загального суб'єктивного благополуччя, так і окремих його компонентів (А. Вотерман, А. Перуе-Баду, Дж. Мендельсон та ін.), вивчено демографічні й інші зовнішні кореляції суб'єктивного благополуччя (Е. Дінер, О. Кронік, К. Ріфф та ін.) тощо.

З іншого боку, вивчено особливості професійної кар'єри особистості та її кар'єрних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності (Л. Карамушка, Т. Карамушка, А. Поплавська, О. Щотка та ін.), зокрема, керівників освітніх організацій (О. Бондарчук, Л. Карамушка та ін.).

Водночас проблема дослідження психологічних чинників суб'єктивного благополуччя керівників освітніх організацій загалом та їхніх кар'єрних орієнтацій, зокрема, попри її актуальність, не виступала предметом спеціального розгляду.

У дослідженні брали участь 240 керівників освітніх організацій (переважно керівники загальноосвітніх навчальних закладів) з різних регіонів України, яких були розподілено за статтю (52,1% чоловіків і 47,9% жінок), за віком: 1) до 35 років (30%); 2) 35–44 років (44,5%); 3) 45–54 років (18,8%); 4) понад 55 років (9,2%); за стажем професійної діяльності: 1) до 1 року (15%); 2) від 1 до 5 років (29%); 3) від 5 до 15 років (46,7%); 4) понад 15 років (9,2% досліджених). Було використано такі методики: 1) «Індекс життєвої задоволеності» (ІЖЗ, в адаптації Н. Паніної<sup>7</sup>); 2) «Якорі кар'єри» (автор – Е. Шейн<sup>8</sup>).

Одержані результати підлягали математико-статистичному аналізу з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17,0).

**Мета** статті – дослідити вплив кар'єрних орієнтацій керівників освітніх організацій на їхнє суб'єктивне благополуччя.

### Виклад основного матеріалу

Поняття «суб'єктивне благополуччя» визначає когнітивний (інтелектуальне оцінювання задоволеності різними сферами свого життя) та емоційний (наявність поганого чи хорошого настрою) аспекти самоприйняття особистості<sup>12</sup>. Значна частина дослідників<sup>12; 13</sup> вважають, що людина має високий рівень суб'єктивного благополуччя, якщо в більшості випадків

<sup>7</sup> Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной: опросник общего психологического состояния человека [электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://psychok.net/testy/506-test-indeks-zhiznennoj-udovletvorennosti-izhu-adaptatsiya-n-v-paninoy-oprosnik-obshchego-psikhologicheskogo-sostoyaniya-cheloveka>

<sup>8</sup> Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — К. : ІНКООС, 2005. — С. 320–324.

<sup>12</sup> Diener E. New findings and future directions for subjective well-being research / E. Diener // The American psychologist. — 2012. — Vol. 67(8). — P. 590–597.

<sup>13</sup> Ryff C. D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / Carol D. Ryff, Corey Lee M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69. — № 4. — P. 719–727.

відчуває задоволення від життя, і лише в окремих ситуаціях переживає неприємні почуття.

Саме тому як основний показник суб'єктивного благополуччя особистості обрано шкалу «Індекс життєвої задоволеності» (ІЖЗ, в адаптації Н. Паніної), в якій виокремлювалися такі лінії аналізу, як: а) інтерес до життя – апатія, б) рішучість, сила волі, цілеспрямованість позиції (послідовність у досягненні життєвих цілей); в) узгодженість між поставленими та реальними цілями, г) позитивне або негативне оцінювання власних якостей та вчинків тощо (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Показники індексу життєвої задоволеності керівників освітніх організацій**

Показник суб'єктивного благополуччя	Рівень вираженості, кількість досліджуваних, у %		
	Низький	Середній	Високий
Послідовність у досягненні життєвих цілей, рішучість, цілеспрямованість	0,0	48,3	51,7
Інтерес до життя	7,3	86,9	5,8
Узгодженість між поставленими та реальними цілями	3,8	74,1	22,1
Позитивне оцінювання власних якостей та вчинків	3,8	74,1	22,1
Загальний показник	11,3	29,6	59,1

Як видно з даних, наведених у табл. 1, майже половині керівників властивий досить високий рівень як загальної задоволеності життям, так і задоволеності окремими його аспектами. Так, 59,1% досліджуваних управлінців указали на високий рівень загальної задоволеності життям, особливо щодо послідовності у досягненні життєвих цілей, рішучості, цілеспрямованості (51,7%), менше керівники задоволені узгодженістю між поставленими та реальними цілями, а також позитивним оцінюванням власних якостей (22,1% досліджуваних). За інтересом до життя, переважає середній рівень задоволеності життям (86,9% досліджуваних).

При цьому, за результатами дисперсійного аналізу, визначено зменшення індексу життєвої задоволеності зі збільшенням стажу професійної діяльності та віку керівників освітніх організацій, особливо у чоловіків. Так, з рис. 1 видно, що найменший індекс життєвої задоволеності виявлено у керівників чоловічої статі віком понад 55 років, тоді як у жінок показники індексу залишаються практично незмінними. На нашу думку, такі результати можна пояснити гендерними особливостями праці в освітній сфері, яка нині є переважно «нетрадиційною» для чоловіків.

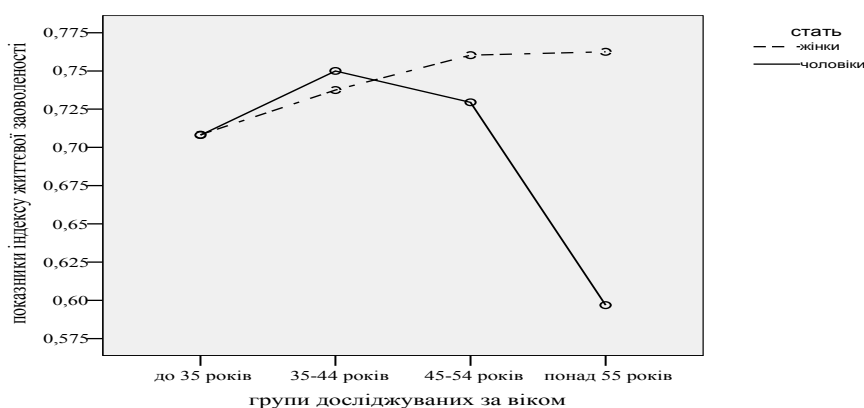


Рис. 1. Індекс життєвої задоволеності керівників освітніх організацій, залежно від їхнього віку

Як відомо, чоловіки в нетрадиційній для себе діяльності, особливо високо маскулінні чоловіки, переживають значний стрес, що може негативно позначитися на їхньому суб'єктивному благополуччі<sup>9</sup>. Підтвердженням цього припущення, окрім іншого, можуть слугувати результати нашого попереднього дослідження, в якому найвищі показники самозвинувачення виявлено саме у маскулінних чоловіків – керівників освіти<sup>1</sup>.

На наступному етапі емпіричного дослідження визначено особливості кар'єрних орієнтацій керівників освітніх організацій за методикою Е. Шейна «Якорі кар'єри».

Як відомо, Е. Шейн у своєму дослідженні виокремив 8 основних кар'єрних орієнтацій («якорів»), до яких відніс такі<sup>8</sup>:

1. *Професійна компетентність*. Люди з такою орієнтацією прагнуть бути майстрами своєї справи і швидко втрачають інтерес до роботи, яка заважає розвивати професійні здібності. Вони готові управляти іншими у межах своєї компетентності, розглядаючи управління лише як необхідну умову досягнення успіху в професійній сфері.

2. *Менеджмент*. Особа з такою орієнтацією прагне отримати певну посаду, на якій матиме можливість об'єднати зусилля інших людей, узяти на себе повноту відповідальності за кінцевий результат роботи організації, управляючи різними аспектами її діяльності.

3. *Автономія*. У людей з такою орієнтацією яскраво виражено потребу в незалежності, можливості самій вирішувати, коли, над чим і скільки працювати.

<sup>9</sup> Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.

<sup>1</sup> 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.

<sup>8</sup> Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — К. : ІНКООС, 2005. — С. 320–324.

Така людина комфортно почувається в організації, що забезпечує достатній рівень свободи, і не наполягає на суворому дотриманні організаційних правил і вимог.

4. *Стабільність*. Головна потреба людей з цією орієнтацією — можливість передбачення життєвих подій, безпека та *стабільність місця роботи* в організації, що забезпечує певний термін служби, має гарну репутацію, турбується про пенсіонерів тощо, або *стабільність місця проживання*, коли людина може відмовитися від роботи, нових можливостей, якщо це загрожує їй тимчасовими незручностями.

5. *Служіння*. Для особи з такою орієнтацією головною цінністю є робота на благо інших людей. Відповідно в організації, в якій працює така особа, повинні дотримуватися гуманістичних принципів. У разі ж суперечності цілей організації і власних цілей, людина такої орієнтації може відмовитися від роботи та просування по службі.

6. *Виклик*. Для людей з цією орієнтацією є важливішим процес боротьби чи перемоги, ніж конкретна діяльність чи професія, а соціальна ситуація оцінюється з позиції «виграв – програв». Людина прагне до подолання перешкод, вирішення складних завдань, новизни, різноманітності, виклику складним обставинам життя.

7. *Інтеграція стилів життя*. Особа, яка має таку орієнтацію, більше цінує своє життя, його якість загалом, ніж конкретну роботу, кар'єру, організацію, і не бажає, щоб в її житті домінувала тільки сім'я чи кар'єра, або саморозвиток.

8. *Підприємництво*. Для людини з такою орієнтацією головне — створити власну справу, концепцію, організацію як продовження її самої. Така особистість прагне створювати щось своє, хоче долати перешкоди, готова до ризику і не бажає працювати на інших.

Так, унаслідок факторного аналізу кар'єрних орієнтацій керівників освітніх організацій виявлено 4 фактори, що визначають їхню кар'єрну спрямованість (табл. 2).

Таблиця 2

**Результати факторного аналізу кар'єрних орієнтацій керівників освітніх організацій**

Кар'єрні орієнтації	Фактори			
	Підприємництво	Інтеграція стилів життя – профкомпетентність	Стабільність	Служіння
1	2	3	4	5
Професійна компетентність		-0,549		
Менеджмент	0,774			
Автономія (незалежність)	0,537			



*Продовження таблиці 2*

1	2	3	4	5
Стабільність роботи			0,774	
Стабільність проживання			0,873	
Служіння				0,916
Виклик	0,778			
Інтеграція стилів життя		0,785		
Підприємництво	0,896			

Перший фактор («Підприємництво») охоплює 30,2% сумарної дисперсії і містить такі кар'єрні орієнтації, як «підприємництво» (0,896), «менеджмент» (0,774), «виклик» (0,778), «автономія» (0,537).

Другий, двополосний фактор («Інтеграція стилів життя – проф. компетентність») охоплює 17,6% сумарної дисперсії і містить такі кар'єрні орієнтації, як «інтеграція стилів життя» (0,785) і професійна компетентність (0,549).

До третього фактора («Стабільність»), що охоплює 14,6% сумарної дисперсії, увійшли кар'єрні орієнтації «стабільність проживання» (0,873) і «стабільність місця роботи» (0,774).

Четвертий фактор («Служіння»), що охоплює 12,4% сумарної дисперсії, містить такі кар'єрні орієнтації, як «служіння» (0,916).

На основі факторного аналізу проведено кластерний аналіз, що допоміг виявити основні групи керівників освітніх організацій за їхніми кар'єрними орієнтаціями (табл. 3).

*Таблиця 3*

***Групи керівників освітніх організацій  
за типом їхніх кар'єрних орієнтацій***

Групи керівників	Кількість досліджуваних (у %)
Служіння	19,4
Підприємництво	19,4
Стабільність	34,5
Проф. компетентність	15,1
Інтеграція стилів життя	11,6

Найбільшу групу — «Стабільний тип» (34,5% досліджуваних) — становлять керівники освітніх організацій, переважно орієнтовані на стабільність місця проживання й роботи. Для таких керівників є характерною орієнтація на безпеку і стабільність, відмова від нових можливостей, якщо це загрожує порушенням їхньої стабільності.

До групи «Служіння» (19,4% досліджуваних) було віднесено управлінців, для яких головними цінностями їхнього життя є робота на благо інших людей. Ця група, на нашу думку, найбільш відповідає специфіці роботи в освітній галузі, сприяючи найбільшій задоволеності життєвою ситуацією.

Групу «Підприємців» (19,4% досліджуваних) становлять керівники освітніх організацій, які мають яскраво виражену потребу в тому, щоб усе робити на свій розсуд, самим вирішувати, коли, над чим і скільки працювати; переважно орієнтовані на створення власної концепції, закладу освіти відповідно до власних поглядів, можливо, у конкуренції з іншими освітніми організаціями тощо.

До групи «Професійно компетентних» (15,1% досліджуваних) увійшли управлінці освітньої сфери, орієнтовані на успіх у професійній сфері, розвиток професійних здібностей, які розглядають управління лише як умову для самоздійснення у професійній сфері.

Групу «Інтеграція стилів життя» (11,6% досліджуваних) становлять керівники освітніх організацій, більше орієнтовані на загальнолюдські цінності, ніж на цінності конкретного загальноосвітнього навчального закладу.

При цьому за критерієм  $\chi^2$  констатовано статично значущі відмінності ( $p < 0,01$ ) у розподілі досліджуваних за типом кар'єрних орієнтацій, залежно від статі: чоловіки-керівники освітніх організацій більше орієнтовані на «служіння», ніж жінки (21,6% і 16,8% відповідно), і «підприємництво» (28,8% і 8,4% відповідно), натомість управлінці жіночої статі більше орієнтовані на «інтеграцію стилів життя», ніж управлінці-чоловіки (25,2% проти 0% відповідно).

Щодо віку та стажу професійної діяльності, то статистично значущих відмінностей у розподілі типів керівників за кар'єрними орієнтаціями виявлено не було, хоча з віком можна відзначити певну тенденцію до збільшення кількості управлінців, орієнтованих на «стабільність».

На заключному етапі емпіричного дослідження, за результатами дисперсійного аналізу, виявлено статистично значущі відмінності у показниках суб'єктивного благополуччя, залежно від типу керівників освітніх організацій за кар'єрними орієнтаціями (рис. 2).

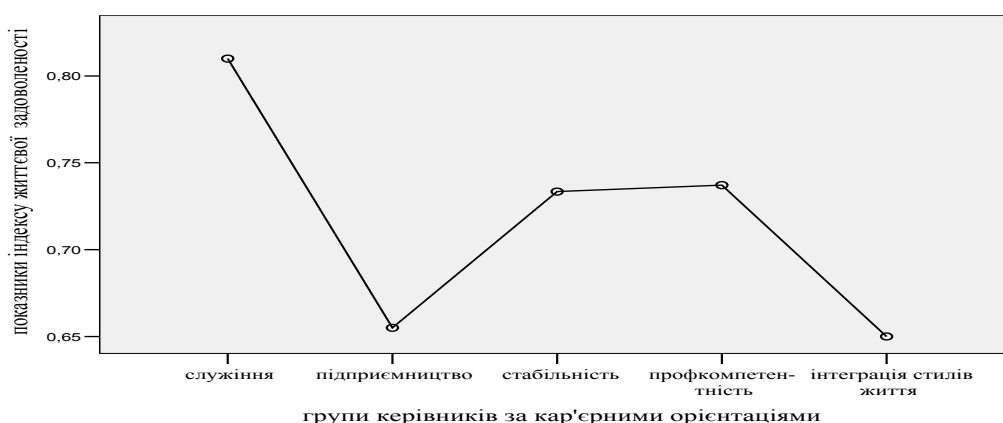


Рис. 2. Залежність індексу життєвої задоволеності керівників освітніх організацій від типу їхніх кар'єрних орієнтацій

З рис. 2 видно, що керівники, які увійшли до групи «Орієнтовані на служіння», мають найвищий індекс життєвої задоволеності і відповідно суб'єктивного благополуччя, тоді як керівники, переважно орієнтовані на підприємництво чи інтеграцію стилів життя, виявляють найнижчі показники життєвої задоволеності ( $p < 0,01$ ).

Отже, результати емпіричного дослідження підтверджують припущення про кар'єрні орієнтації керівників освітніх організацій як чинник їхнього психологічного благополуччя.

### **Висновки**

Установлено, що майже половина керівників освітніх організацій характеризується середнім і низьким рівнями суб'єктивного благополуччя. Виявлено основні групи керівників освітніх організацій за їхніми кар'єрними орієнтаціями: «Стабільний тип», «Підприємці», «Професійно компетентні», «Орієнтовані на інтеграцію стилів життя», «Орієнтовані на служіння». При цьому встановлено статистично значущі відмінності ( $p < 0,01$ ) між показниками індексу життєвої задоволеності, залежно від типу керівників освітніх організацій за кар'єрними орієнтаціями. Так, керівники, що увійшли до групи «Орієнтовані на служіння», мають найбільший індекс життєвої задоволеності, тоді як керівники, переважно орієнтовані на «підприємництво» чи «інтеграцію стилів життя», виявляють найнижчі показники життєвого задоволення тощо.

Отже, актуальним є сприяння підвищенню суб'єктивного благополуччя керівників освітніх організацій з урахуванням їхніх кар'єрних орієнтацій, що можна забезпечити в системі післядипломної педагогічної освіти загалом і в процесі підвищення їхньої кваліфікації, зокрема.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Розробити та апробувати психологічну програму забезпечення суб'єктивного благополуччя керівників освітніх організацій з урахуванням їхніх кар'єрних орієнтацій. Дослідити психологічні чинники суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій. Дослідити особистісну готовність фахівців – андрагогів – до сприяння суб'єктивному благополуччю персоналу освітніх організацій тощо.

### **Список використаних джерел**

1. 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.
2. Елисеєва О. А. Суб'єктивное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды [електронний ресурс] / О. А. Елисеєва // Психологическая наука и образование: електрон. журн. / ISSN: 2074-5885. — 2011. — № 3. — Режим доступа: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)
3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. / Л. М. Карамушка. — К. : Либідь, 2004. — 424 с.

4. Карамушка Т. В. Типи професійної кар'єри аспірантів / Т. В. Карамушка // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за наук. ред.: С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. — Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. — Вип. 27. — С. 182–197.
5. Поплавська А. Дослідження кар'єрних орієнтацій жінок-військовослужбовців / А. Поплавська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. — Т. 1, ч. 6. — С. 93–99.
6. Психология современного лидерства: американские исследования / под ред. Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски, Т. Н. Ушаковой. — М. : Когито-Центр, 2007. — 288 с.
7. Тест индекс жизненной удовлетворенности (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной: опросник общего психологического состояния человека [электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://psychok.net/testy/506-test-indeks-zhiznennoj-udovletvorennosti-izhu-adaptatsiya-n-v-paninoj-oprosnik-obshchego-psikhologicheskogo-sostoyaniya-cheloveka>
8. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — К. : ІНКОС, 2005. — С. 320–324.
9. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.
10. Щотка О. П. Професійна кар'єра в організаціях освіти та практика її розвитку / О. П. Щотка // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. — К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. — Т. 1, ч. 6. — С. 89–93.
11. Bradburn N. M. The Structure of Psychological Well-Being [електронний ресурс] / N. M. Bradburn. — 332 p. / Copyright 1969 by National Opinion Research Center. — Режим доступу : [http://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN\\_Struc\\_Psych\\_Well\\_Being.pdf](http://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN_Struc_Psych_Well_Being.pdf)
12. Diener E. New findings and future directions for subjective well-being research / E. Diener // The American psychologist. — 2012. — Vol. 67(8). — P. 590–597.
13. Ryff C. D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited / Carol D. Ryff, Corey Lee M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69. — № 4. — P. 719–727.
14. Waterman A. S. The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity / Alan S. Waterman, Seth J. Schwartz, Byron L. Zamboanga, Russell D. Ravert ; Michelle K. Williams, V. Bede Agocha, Su Yeong Kim, M. Brent Donnellan // The Journal of Positive Psychology. — 2010. — Vol. 5(1). — P. 41–61.
15. White A. A Global Projection of Subjective Well-being: A Challenge To Positive Psychology? / A. White // Psychtalk. — 2007. — № 56. — P. 17–20.

**Olena Bondarchuk**

## **CAREER ORIENTATIONS HEADS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A FACTOR THEIR SUBJECTIVE WELL-BEING**

The article studies the problem of subjective well-being of heads of educational organizations and their factors, which include, inter alia, career orientations of managers.

The life satisfaction index as the main indicator of subjective well-being heads of educational organizations is defined. It should be noted that about half of heads of educational institutions are characterized low and average levels of their subjective well-being. It is shown that with age, life satisfaction index is lower, especially male managers.

The results of empirical research career orientations heads of educational organizations are shown. The types of managers types of managers based on their career orientation are defined by the results of factor and cluster analysis. It is about the following types of managers: «A stable type», «Entrepreneurs», «Professionally competent type», «Focused on Integration lifestyles type», «Focused on Service type». It should be noted that male heads of educational organizations focusing more on the «service» and «entrepreneurship» than women and, while female managers more focused on «integration lifestyles» than male managers.

Based on the result of analysis of variance, the author draws a conclusion about the influence of career orientations heads of educational organizations on their subjective well-being. According to this it is concluded that the higher levels of life satisfaction as an indicator of subjective well-being heads of educational institutions are characterized managers focused on «serving». Instead, managers mainly focused on the «integration lifestyle» or «entrepreneurship» have the lowest levels of life satisfaction

In further studies it is possible to analyze the psychological specificity of training of heads of educational organizations to ensure their subjective well-being, taking into account career orientations etc.

**Брюховецька Олександра Вікторівна,**  
*кандидат психологічних наук, доцент, докторант  
кафедри загальної та практичної психології  
Навчально-наукового інституту менеджменту та  
психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
(здобуття вищої освіти)**

**Анотація.** У статті обґрунтовано актуальність формування професійної толерантності майбутніх керівників у системі вищої освіти, оскільки однією з основних її цілей є розвиток особистості майбутнього фахівця. Визначено організаційно-психологічні умови формування професійної толерантності майбутніх керівників під час навчання у вищих навчальних закладах. Представлено модель формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти) та охарактеризовано її складові.

**Ключові слова:** формування професійної толерантності, організаційно-психологічні умови формування професійної толерантності, модель формування професійної толерантності майбутніх керівників.

**Брюховецкая Александра Викторовна**

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
(получения высшего образования)**

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность формирования профессиональной толерантности будущих руководителей в системе высшего образования, поскольку одной из основных ее целей является развитие личности будущего специалиста. Определены организационно-психологические условия формирования профессиональной толерантности будущих руководителей во время учебы в высших учебных заведениях. Представлена модель формирования профессиональной толерантности будущих руководителей в процессе профессиональной подготовки (получения высшего образования) и охарактеризованы ее составляющие.

**Ключевые слова:** формирование профессиональной толерантности, организационно-психологические условия формирования профессиональной толерантности, модель формирования профессиональной толерантности будущих руководителей.

## A MODEL OF FUTURE MANAGERS' PROFESSIONAL TOLERANCE FORMATION DURING THEIR TRAINING (for higher education)

**Abstract.** *The article deals with the formation of professional tolerance in future managers during their training in the system of higher education, as one of the main objectives of higher education is the development of students' personality. The author discusses the organizational and psychological conditions for the formation of future managers' professional tolerance during their university studies as well as presents a model of future managers' professional tolerance formation during their training for a university degree and describes the model's components.*

**Keywords:** *professional tolerance formation, organizational and psychological factors in professional tolerance formation, model of future managers' professional tolerance formation.*

### Постановка проблеми

Модернізація вищої освіти вимагає застосування засобів прогнозування, моделювання і проектування освітніх систем. Сучасне моделювання стає потужним механізмом визначання і досягнення нової якості вищої і середньої освіти.

*Модель* (фр. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) — це аналог (схема, структура, знакова система) – система, дослідження якої слугує засобом отримання інформації про систему, що є спрощеним уявленням реальної події та процесів, явищ. Побудова і дослідження моделей полегшує виокремлення наявних процесів, властивостей, закономірностей явища, що визначається, використовується для потреб пізнання, спостереження, аналізу та синтезу<sup>2; 11</sup>.

Процес побудови моделі в наукових джерелах має назву *моделювання*. Н. Островерхова<sup>10</sup> розглядає *моделювання* як творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної діяльності з метою відображення об'єкта (системи) загалом або його окремих складових, які визначають функціональну спрямованість об'єкта (системи), забезпечують стабільність його існування та розвитку. Головною проблемою методу моделювання, на думку більшості дослідників, є створення моделі, яка повною мірою відтворювала б причинно-наслідкові зв'язки, що існують у реальному об'єкті<sup>12</sup>.

**Актуальність проблеми дослідження.** Сьогодні *моделювання у вищій школі* набуває нових властивостей. На думку В. Делянченко<sup>3</sup>, метод дає поштовх розвитку творчих здібностей та теоретичного усвідомлення емпіричного досвіду. Завдяки

<sup>2</sup> Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. — К. : Шкільний світ, 2007. — 120 с.

<sup>11</sup> Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія і практика : монографія / Г. М. Тимошко. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М., 2014. — 596 с.

<sup>10</sup> Островерхова Н. І. Моделювання в управлінській діяльності директора / Н. І. Островерхова // Директор школи. — 1999. — № 8/9. — С. 28–34.

<sup>3</sup> Делянченко В. М. Педагогічна модель процесу формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів / В. М. Делянченко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. — Вип. 22. — С. 39–43. — (Серія «Педагогіка, соціальна робота»).

цьому освітній процес отримує еталони, порівняння з якими, дає можливість досліднику оцінити якість форми навчання, методика викладання, навчальні програми та технології удосконалення оцінювання знань.

### Аналіз основних досліджень та публікацій

Серед вітчизняних учених цю проблему досліджували О. Бондарчук (модель сприяння особистісному розвитку в процесі підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів)<sup>1</sup>, Л. Даниленко (теоретична модель готовності керівника загальноосвітнього навчального закладу до управління інноваційною діяльністю)<sup>2</sup>, Г. Єльнікова (модель управлінської компетентності керівника, кваліметричні моделі, модель моніторингу управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу)<sup>4</sup>, Л. Карамушка (модель психологічного консультування керівників закладів середньої освіти з проблем управління)<sup>5</sup>, С. Королюк (модель розвитку управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу)<sup>7</sup>, В. Маслов (модель управлінської діяльності директора школи, його фахової компетенції)<sup>8</sup>, Г. Тимошко (модель розвитку організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу)<sup>11</sup> та ін.

У процесі дослідження ми спиралися також на праці в галузі управління загальноосвітніми навчальними закладами відомих учених О. Бондарчук<sup>1</sup>, Л. Карамушки<sup>5</sup>, Н. Коломінського<sup>6</sup>, Л. Орбан-Лембрик<sup>9</sup>, Р. Шакурова<sup>13</sup> та інших, в яких дається соціально-психологічна характеристика особистості керівника загальноосвітнього навчального закладу та наведено соціально-психологічні особливості його управлінського розвитку.

**Мета і завдання дослідження.** Проведене дослідження ставило за мету визначити умови і побудувати модель формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі професійної підготовки (*отримання вищої освіти*).

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. — К. : Шкільний світ, 2007. — 120 с.

<sup>4</sup> Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. — К. : ДАККО, 1999. — 303 с.

<sup>5</sup> Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. — К. : Ніка-центр, 2000. — 332 с.

<sup>7</sup> Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / С. В. Королюк. — Полтава, 2007. — 168 с.

<sup>8</sup> Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. — Тернопіль, 2012. — 320 с.

<sup>11</sup> Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія і практика : монографія / Г. М. Тимошко. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М., 2014. — 596 с.

<sup>6</sup> Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект : монографія / Н. Л. Коломінський. — К. : МАУП, 2000. — 286 с.

<sup>9</sup> Орбан-Лембрик Л. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі / Л. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. — 2008. — № 4. — С. 73–85.

<sup>13</sup> Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления : руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. — М. : Просвещение, 1990. — 208 с.



## Виклад основного матеріалу

Спираючись на сучасні наукові дослідження (Г. Тимошко та ін.), ми визначили *алгоритм побудови моделі*: побудова моделі (мета її створення, постановка завдання, методологічні підходи, методичні принципи, засоби, форми і методи навчання, організаційно-психологічні умови, результат побудови моделі), перевірка розробленої моделі на достовірність, експериментальне випробування моделі, змістова інтерпретація результатів моделювання, модернізація моделі.

Сучасна професійна підготовка у вищому навчальному закладі є тим середовищем, у якому криється значний потенціал для формування професійної толерантності майбутніх керівників. Формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі професійної освіти (отримання вищої освіти) теж вимагає *методу моделювання*.

Зупинімося докладніше на характеристиці змісту кожної складової запропонованої *моделі формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі професійної підготовки (отримання вищої освіти)*, яку представлено на рисунку.

*Метою* проекрованої моделі визначено формування професійної толерантності майбутніх керівників.

Вищезазначена мета обумовлює такі *завдання*:

1) актуалізувати у студентів потребу у формуванні професійної толерантності та сприяти усвідомленню ними необхідності оволодіння нею для підвищення ефективності майбутньої професійної діяльності;

2) ознайомити студентів із сутністю, змістом та структурою професійної толерантності майбутнього керівника, допомогти усвідомити свій реальний рівень сформованості професійної толерантності;

3) розробити методичне, психологічне й організаційне забезпечення формування професійної толерантності;

4) спроектувати навчальну і самостійну діяльність студентів як поетапну роботу, спрямовану на поступове розв'язання проблеми формування професійної толерантності;

5) підготувати викладачів до ефективного впровадження моделі формування професійної толерантності майбутніх керівників;

6) мотивувати й стимулювати прагнення майбутніх керівників до самовдосконалення, саморозвитку й самореалізації у процесі професійної підготовки, сприяти розвитку управлінських рис та формуванню професійно важливих якостей особистості.

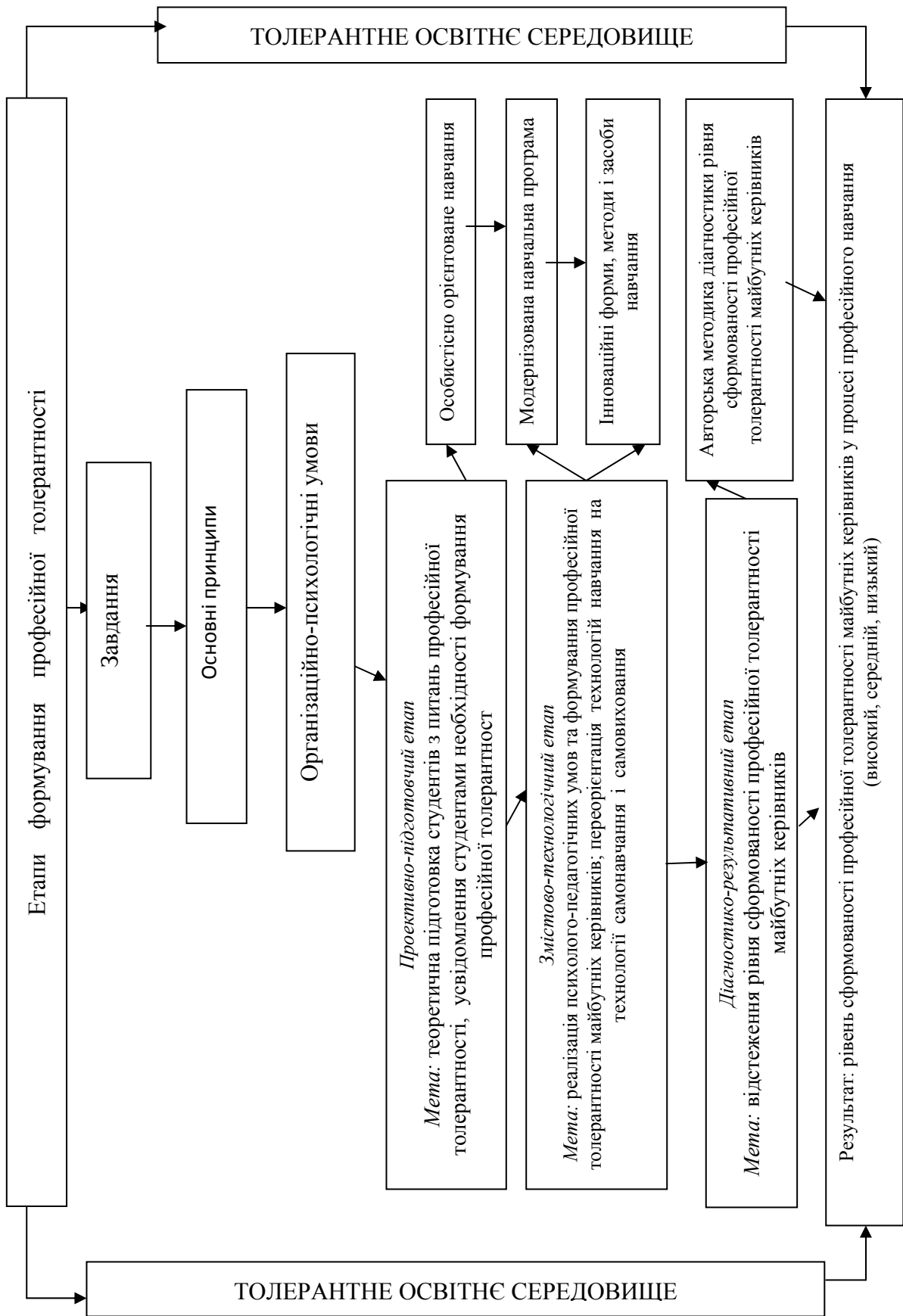


Рис. Модель формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі

Розробляючи модель формування професійної толерантності майбутніх керівників, беремо до уваги *основні принципи*, яким вона має відповідати: *регіоналізації* (забезпечення спрямованості у підготовці майбутніх керівників з урахуванням регіональної специфіки їхньої професійної діяльності); *об'єктивності* (відображення реального стану); *нормативності* (відображення бажаного); *системності* (формування професійної толерантності без відриву від навчально-виховного процесу з аналізом її в цілісності усвідомленої перспективи); *необхідності* (усвідомлення потреби володіння толерантною поведінкою як основою для професійного становлення); *цілеспрямованості* (визначення цілей формування толерантності, забезпечення цілеспрямованого характеру навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі); *раннього професійного спрямування навчання* (забезпечення єдності теорії і практичної діяльності студентів в реалізації завдань професійної діяльності майбутнього керівника); *періодизації* (врахування особливостей кожного з етапів професійного навчання та правильне хронологічне розташування форм, методів та засобів для їх вирішення); *індивідуалізації* (відображення пристосовуваності до індивідуальних особливостей); *суб'єктивності* (опора на активність студента, стимулювання його самовиховання, свідомої поведінки і самокоригування в стосунках з іншими); *паритетності* (створення сприятливого психологічного контакту між викладачем та студентом, активно використовувати принципи толерантної поведінки у процесі навчання); *інтерактивності* (передбачення діалогу); *відкритості* (передбачення проєктивно-технологічної нормотворчості діяльності); *створення толерантного середовища* (формування у вищому навчальному закладі гуманістичних стосунків).

Ефективність реалізації моделі формування професійної толерантності майбутніх керівників залежить від визначених *організаційно-психологічних умов*:

1. Розвитку організаційної культури (системи цінностей, норм, правил) освітньої організації та її засадничої цінності – толерантності.
2. Створення толерантного освітнього середовища вищого навчального закладу, в якому кожен студент почуватиметься комфортно, захищено і буде здатний до відкритої взаємодії із оточенням і навколишнім середовищем.
3. Сприяння усвідомленню викладачами вищого навчального закладу цінності професійної толерантності у власній діяльності.
4. Підготовки викладача вищого навчального закладу, яка відповідає завданням формування професійної толерантності майбутніх керівників.
5. Застосування у навчально-виховному процесі освітніх технологій, орієнтованих на формування професійної толерантності. До таких технологій належить особистісно орієнтоване навчання.
6. Розробки і впровадження у педагогічну практику вищих навчальних закладів навчальних програм, спрямованих на формування професійної толерантності майбутніх керівників, з урахуванням поетапної побудови і оптимального поєднання теоретичного, практичного та психологічного аспектів

підготовки з опорою на особистісні якості майбутніх фахівців.

7. Використання інноваційних форм і методів навчання у процесі формування професійної толерантності майбутніх керівників.

*Толерантне освітнє середовище* ґрунтується на гуманістичних, моральних цінностях, створює умови для розвитку інтрасуб'єктного освітнього процесу на тлі актуальних перетворень особистості і саме є умовою гуманістичної освіти, що розвиває і виховує толерантну особистість з адекватною самооцінкою, яка активно освоює і перетворює навколишній світ, відкриту, з високо розвиненими механізмами самоідентифікації, що виражає певні духовні і культурно-історичні цінності.

Ми виділяємо два механізми *організації толерантного освітнього середовища*. Перший полягає у припиненні негативних, агресивних або ворожих реакцій стосовно іншого (певні обмеження, описані в правилах, статуті та інших регламентуючих документах вищого навчального закладу, з відповідальністю за прояви інтолерантності). На жаль, такі обмеження визначають мінімальний рівень поваги до інших, і, якщо він не витримується, люди і суспільство скачуються до нетерпимості і порушення прав людини. Другий механізм організації і зміцнення толерантного середовища полягає у створенні умов, необхідних для здійснення прав людини і затвердження демократії. Ці механізми не конкурують між собою, а взаємно доповнюють один одного, залежно від конкретної ситуації.

Враховуючи тенденції розвитку сучасної національної освіти та закордонний досвід, в основу процесу формування професійної толерантності майбутнього керівника необхідно покласти *особистісно орієнтоване навчання*. Найвагомими *характеристиками особистісно орієнтованого навчання* є: концентрація на особистості, індивідуалізація процесу навчання, створення сприятливих умов для розвитку нахилів і здібностей кожного студента, комфортність навчальної діяльності, справедливість у діях педагогів, позитивне ставлення до студента, віра в його сили й можливості, створення умов для самореалізації особистості в процесі взаємодії з іншими.

Підсумовуючи, можна сказати, що застосування особистісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є невід'ємною передумовою сформованості професійно значущих інтересів, мотивів, якостей та успішної професійної соціалізації в майбутньому.

Для ефективного функціонування моделі формування професійної толерантності необхідно спроектувати діяльність студентів як *поетапну роботу*, яка вибудовується відповідно до логіки організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Тому доцільно виокремити *три етапи: проективно-підготовчий, змістово-технологічний, діагностико-результативний*. На кожному з них ставиться конкретна мета, вирішується конкретне завдання (див. табл.).

*Таблиця*

**Етапи формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі професійної підготовки (отримання вищої освіти)**

Етап підготовки	Мета етапу	Завдання етапу
1	2	
<i>Проективно-підготовчий етап</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>теоретична підготовка студентів з питань професійної толерантності;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>визначення методологічного підходу до організації процесу формування професійної толерантності – особистісно орієнтоване навчання;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>усвідомлення студентами необхідності формування професійної толерантності</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ознайомлення студентів з сутністю, змістом, структурою професійної толерантності майбутнього керівника;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>об'єктивне оцінювання рівня сформованості професійної толерантності майбутніх керівників;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>переконання студентів, що професійна толерантність є професійно важливою якістю майбутнього керівника і невід'ємним атрибутом майбутньої професійної діяльності</li> </ul>
<i>Змістово-технологічний етап</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>реалізація організаційно-психологічних умов та формування професійної толерантності майбутніх керівників;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі вивчення дисциплін за модернізованими навчальними програмами;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>переорієнтація технологій навчання на технології самонавчання і самовиховання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>визначення інноваційних форм навчання;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>визначення інноваційних методів навчання;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>визначення інноваційних засобів навчання;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>спрямованість навчально-виховного процесу на формування, подальший розвиток та удосконалення особистісних якостей студентів</li> </ul>

Продовження таблиці

1	2	3
<i>Діагностико-результативний етап</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відстеження рівня сформованості професійної толерантності майбутніх керівників</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• моніторинг освітнього процесу;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• діагностика результативності формування професійної толерантності за допомогою авторської методики;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• коригування процесу формування професійної толерантності майбутніх керівників</li> </ul>

Формуванню професійної толерантності сприятиме вивчення *навчальних дисциплін професійного спрямування*. *Навчальна програма* – найважливіший складник системи освіти, нормативний документ, який спрямовує діяльність викладача й студента. Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх керівників у вищих навчальних закладах за спеціалізацією «Управління навчальним закладом» показав, що до них внесено лише одну дисципліну, орієнтовану на розкриття психологічних закономірностей управління – *навчальну дисципліну «Психологія управління»*. Проте питання, пов’язані з професійною толерантністю майбутніх фахівців та її формуванням, не знайшли свого відображення в змісті навчальної програми.

Безумовно, одним із найважливіших способів підвищення якості освіти майбутніх фахівців є приведення змісту освіти у відповідність до сучасних потреб суспільства. Зважаючи на вищезазначене, ми дійшли висновку, що удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх керівників з метою формування у них професійної толерантності відбудеться за умови внесення до програм навчальних дисциплін професійного спрямування *авторського модуля «Формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі професійної підготовки (отримання вищої освіти)»*. Цілісний зміст і комплексний навчально-методичний супровід дають змогу встановити взаємозв’язок усіх структурних компонентів модуля, які взаємодоповнюють один одного і тому здатні до інтеграції навчальних впливів, спрямованих на підвищення рівня сформованості професійної толерантності майбутніх керівників.

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії і практиці, що обумовлено невідповідністю традиційних форм і методів навчання новим тенденціям розвитку системи освіти. Тому в процесі формування професійної толерантності майбутніх керівників, крім модернізації змісту навчання, доцільно використовувати *інноваційні форми і методи навчання*.

*Форма навчання*, як дидактична категорія, позначає зовнішній бік організації навчального процесу і реалізується як органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, засобів і методів, що вивчається. Індивідуальні, фронтальні форми навчання є традиційними, а колективні – принципово новими в сучасній освіті.

З метою формування професійної толерантності майбутніх керівників ми використовуємо такі *інноваційні форми навчання*: модульне і корпоративне, Кейс-стаді (мікро- і макрокейси), дискусії, «мозковий штурм», інтернет-лекції, відео- та телеконференції, науково-практичні конференції, комп'ютерне тестування, складання студентами тестів та ситуаційних задач, написання тематичних есе тощо.

*Метод навчання* – спосіб подання (представлення) інформації студентові у процесі його навчальної діяльності, реалізований через дії, які пов'язують педагога й студента; вони є механізмом реалізації задумів, що уможлиблюють практичне втілення в життя цілей, завдань, змісту, принципів навчання.

*Інноваційні методи навчання* передбачають застосування нововведень у цілі, методи, зміст навчання, у спільну діяльність викладача і студентів. *Мета інноваційних методів навчання* полягає у створенні комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою інтелектуальну спроможність та успішність, що робить ефективним сам процес навчання.

З метою формування професійної толерантності майбутніх керівників використовуємо такі *інноваційні методи*:

- *інноваційні лекції*: *міні-лекція* (на початку будь-якого виду аудиторних занять протягом декількох хвилин по одному з питань теми, що вивчається); *проблемна лекція* (апробація багатоваріантних підходів до вирішення представленої проблеми, вона активізує особистий пошук студентів, пошукову та дослідницьку діяльність); *лекція-брейнстормінг* («мозкова атака» – вид проблемної лекції, що використовує частково-пошукові методи); *лекція-дискусія* (поетапне обговорення проблемного питання з розглядом різних позицій, точок зору, можливістю висловлення власних позицій студентів); *кіно(відео)-лекція* (перед початком занять студентам представляється цільова установка, у процесі огляду кіно(відео)-матеріалів лектор коментує події, що відбуваються на екрані); *лекція-візуалізація* (передача усної інформації, перетвореної на візуальну форму технічними засобами навчання, – слайди, планшети, малюнки, схеми тощо); *лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку* (інтерактивна лекція, передбачає активний діалог з аудиторією, дає можливість підтримувати з нею постійний контакт, а також здійснювати контроль за якістю засвоєння матеріалу); *бінарна лекція* (не тільки пізнаються загальні закономірності певного процесу, явища, а й відображаються різні його аспекти з проведенням аналогій під час вивчення цього поняття у різних суміжних дисциплінах, в аудиторії водночас працюють два лектори і кожний відстоює власні позиції); *лекція – «круглий стіл»* (максимально демократизує спілкування лекторів, спеціалістів з конкретних питань, і студентів, тому що передбачає їхню рівність як співбесідників, що колективно обговорюють якусь проблему); *лекції-спекурси* (виходять за межі навчальної програми, значно розширюючи й поглиблюючи наукові знання, найчастіше читаються на матеріалі

науково-дослідної роботи лектора);

- *інноваційні семінарські заняття: семінар-дискусія* (рівноправне діалогічне спілкування учасників, під час якого формується практичний досвід обговорення та розв'язання теоретичних проблем); *семінар-взаємонавчання* (потребує колективної, групової співпраці, де студенти працюють разом і виступають з викладачем рівноправними партнерами, які прагнуть порозумітися та навчитись один у одного); *семінар-конференція* (проводиться за схемою наукових конференцій після вивчення певного розділу програми);

- *інноваційні практичні заняття: застосування психологічних тренінгів* (із проведенням ділових і рольових ігор, аналізу управлінських ситуацій). *Позитивність інноваційних практичних занять* очевидна: максимальна щільність, насиченість різними видами пізнавальної діяльності; запровадження самостійної діяльності студентів; здійснення міжпредметних зв'язків; усунення перевантаженості студентів;

- *метод проектів* – технологія, що припускає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, які допомагають розв'язати ту або іншу проблему внаслідок самостійних дій студентів (індивідуальних, парних, групових) з обов'язковою презентацією цих результатів; за характером домінуючої в проекті діяльності розрізняють *інформаційний, дослідницький, практико-орієнтований, рольовий, творчий проекти*;

- *метод портфоліо* (Performance Portfolio or Portfolioc Assessment) – використовується метод автентичного оцінювання результатів освітньої і професійної діяльності; за видами практико-результативної діяльності у вищих навчальних закладах розрізняють *портфоліо освітнє* і *портфоліо професійне*;

- *науково-дослідна робота студентів, вбудована в освітній процес*, – такі роботи виконуються відповідно до навчальних планів в обов'язковому порядку; результати науково-дослідної діяльності студентів, вбудованої в освітній процес, підлягають контролю й оцінюванню з боку викладача.

*Засоби навчання* завжди були ресурсами для здійснення навчальної діяльності. *Засоби навчання* – матеріальні й ідеальні об'єкти, які використовуються в освітньому процесі як носії інформації та інструменти діяльності викладача і студентів, застосовуються ними як окремо, так і спільно.

У процесі формування професійної толерантності майбутніх керівників під час навчання у вищому навчальному закладі ми використовували такі *інноваційні засоби навчання: інформаційні* (електоронні підручники, електронну бібліотеку, Інтернет); *дидактичні* (мультимедійні презентації, демонстраційні приклади); *технічні* (мультимедійний проектор, сенсорну дошку).

Пропоновану модель завершує *аналіз результативності моделі формування професійної толерантності*, який передбачає оцінювання та інтерпретацію динаміки зростання рівнів сформованості професійної толерантності майбутніх керівників.



## Висновки

Отже, спрямованість освітнього процесу вищих навчальних закладів полягає в одночасному здійсненні освітньої діяльності з орієнтацією на майбутню професію та сприяння розвитку особистості студента. Дуже важливим є питання про співвідношення формування професійних та особистісних якостей студента у стінах вищого навчального закладу. Нова модель навчальної взаємодії допомагає майбутнім фахівцям повірити у власні сили, у цінність власного досвіду, оволодіти вмінням використовувати їх для конструювання нового власного знання, сформуванню професійно важливі якості, зокрема професійну толерантність.

**Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі** полягають у визначенні організаційно-психологічних умов формування професійної толерантності керівників у процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти).

### Список використаних джерел

1. 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.
2. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. — К. : Шкільний світ, 2007. — 120 с.
3. Делянченко В. М. Педагогічна модель процесу формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів / В. М. Делянченко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. — Вип. 22. — С. 39–43. — (Серія «Педагогіка, соціальна робота»).
4. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. — К. : ДАККО, 1999. — 303 с.
5. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. — К. : Ніка-Центр, 2000. — 332 с.
6. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект : монографія / Н. Л. Коломінський. — К. : МАУП, 2000. — 286 с.
7. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / С. В. Королюк. — Полтава, 2007. — 168 с.
8. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. — Тернопіль, 2012. — 320 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі / Л. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. — 2008. — № 4. — С. 73–85.
10. Островецька Н. І. Моделювання в управлінській діяльності директора / Н. І. Островецька // Директор школи. — 1999. — № 8/9. — С. 28–34.

11. Тимошко Г. М. Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія і практика : монографія / Г. М. Тимошко. — Ніжин : Видавець ПП Лисенко М., 2014. — 596 с.

12. Федотов А. В. Моделирование в управлении вузом / А. В. Федотов. — Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1985. — 120 с.

13. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления : руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. — М. : Просвещение, 1990. — 208 с.

**Alexandra Bruhovetska**

### **A MODEL OF FUTURE MANAGERS' PROFESSIONAL TOLERANCE FORMATION DURING THEIR TRAINING (for higher education)**

The article deals with the formation of professional tolerance in future managers during their training in the system of higher education, as one of the main objectives of higher education is the development of students' personality. Since the modernization of higher education requires special tools for educational system forecasting, modeling and designing, advanced simulation becomes a powerful mechanism for achieving a new quality of higher and secondary education.

The author discusses the organizational and psychological conditions for the formation of future managers' professional tolerance during their university studies as well as presents a model of future managers' professional tolerance formation during their training for a university degree and describes the model's components.

The model includes objectives, basic principles and three stages – designing-preparatory, content-technological and diagnostic-effective. Each stage has its specific objectives and tasks.

So the mission of the process of higher education is both training students for future professions and promoting their personal development. The new model of educational interaction helps future specialists believe in themselves, appreciate their own experience, acquire skills in building their own new knowledge, create professionally important qualities, including professional tolerance.

**Dr Małgorzata Wyzlic,**  
*Chair of Psychopedagogy and Family  
KUL INORiPS (Catholic University of Lublin – Institute  
of Family Studies and Social Work)*

## **SCHOOL CLIMATE AND CULTURE**

**Abstract.** *The object of the article is the analysis of school reality and its components understood as school climate and culture. These notions have been the subject of research in Poland and worldwide since the 1908s and 1980s and show their importance for the educational process. Another significant dimension of these parameters related to school functioning is the fact that positive climate and good school culture constitute factors protecting against risky behaviours of children and adolescents.*

**Key words:** *school climate, school climate, school management, protecting factors.*

### **Problem definition**

Nowadays we have a chance to see how the reality around us is changing with the speed that one can find surprising and astonishing. These transformations are visible in a number of areas, beginning from social and family life and ending with leisure time spending technique and ways. Moreover, school, all more school, is not free from dynamic changes. One can formulate a thesis that modern teachers while working experience another school than the one they used to attend as pupils. It concerns technical solutions as well as, which seems even more important, it is connected with a new type of interactions between the school and parents, between teachers and students as well as among school employees themselves. It gives rise to new challenges and tasks to school employees, looking for new solutions which are time consuming and demanding.

The teachers of contemporary school, if they want to create a good and effective school, must take into account a number of variables and conditions, which several years ago were beyond school interest or did not have a decisive effect on school work effectiveness. Such categories include the climate and organisational culture of school. During the times of transformations these two notions denote how students, teachers and parents feel in the environment they create, but also they show to what extent school helps students in their development and acquisition of knowledge and to what extent it disturbs.

The definitions of these two parameters are often indeterminate and are used intuitively. Moreover, clear distinction between these two terms is not always understandable and possible<sup>7; 15</sup>. It seems however that the notion of organisational school culture concerns objective reality that can be measured in an understandable

---

<sup>7</sup> Okulicz-Kozaryn K. Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów / K. Okulicz-Kozaryn // Studia edukacyjne. — 2013. — № 29. — P. 83.

<sup>15</sup> Woynarowska-Sołdan M. Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące / M. Woynarowska-Sołdan // Remedium. — 2007. — № 4. — P. 22–23.

way, whereas school climate denotes some subjective perception of reality of the educational institution by students and school employees. What are the parameters of the former and the latter phenomena then?

### 1. School culture

In subject literature this notion is understood as some set of most crucial, in the group's opinion, assumptions and beliefs. These standards provide frames to school life, they become a binding factor and have significance how school members are dressed, what they talk about, how they cooperate with one another, how teachers approach their work, their students, do they look for support and where. The above rights are acquired in the process of integration. In other words, this is the result of the experience acquired so far in coping with problems. These beliefs are considered most important in school organism, therefore they are transferred to new group members as standards of thinking and problem solving<sup>8</sup>. These views have been rooted to such an extent that if any group members behaves in a different way he or she will be called to order. What can be added to this statement is that school culture is a type of objective glasses through which the members of school community view themselves and the world externally.

These assumptions are referred to as «theories of action» which can be expressed by the statement «That is how we do it here»<sup>12</sup>.

There are a few elements of school culture and they include: values, objectives, standards and behaviour standards, beliefs and ways of thinking as well as assumptions characteristics for a given school community as well as material and symbolic products<sup>7; 8; 9; 10</sup>.

Elements of school culture	Forms of presence in school reality:
Desirable values, standards, objectives and behaviour standards that result from the process of cooperation of teachers and students in decision making process regarding school, competition, not showing problem behaviours, consequences for exceeding rules, participation in patriotic events etc	<ul style="list-style-type: none"> <li>• School standards in relation to employees and students as to social norms including appropriateness of clothing, being allowed or not being allowed to wear jewellery.</li> <li>• Expectations what kind of language is used by teachers and students; in what way members of school community address each other; whether there is eliminating distance or stiffening behaviours.</li> <li>• Indicating what kind of student performance is desirable and expected, whether students are</li> </ul>

<sup>8</sup> Okulicz-Kozaryn K. Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli / K. Okulicz-Kozaryn. — Warszawa, 2014. — P. 15.

<sup>12</sup> Smith R. A Theory of Action Perspective on Faculty Development, To Improve the Academy [електронний ресурс] / R. Smith. — 1983. — № 45. — P. 49–62. —

Режим доступу :<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=podimproveacad> (access on 11.06.2016)

<sup>7</sup> Okulicz-Kozaryn K. Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów / K. Okulicz-Kozaryn // Studia edukacyjne. — 2013. — № 29. — P. 83.

<sup>9</sup> Ostaszewski K. Kultura szkoły a zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży / K. Ostaszewski // Edukacja. — 2014. — № 1. — P. 15.

<sup>10</sup> Ostaszewski K. Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży / K. Ostaszewski // Edukacja. — 2012. — № 4. — P. 22–38.

	supposed to take part in competitions and subject competitions and with result. What is the expected performance level of students during external tests
Basic beliefs, ways of thinking and adopted ideologies. The so-called «hidden syllabuses», unrealised assumptions, programmes, views. These ideologies are indisputable, are obvious and have a decisive impact on school structure organisation and on the values adopted there. They have a tremendous impact and constitute a basis to determine which values are important at school, what teaching and education objectives are formulated by teachers, what kind of norms to be evaluated and expected as regards student behaviour	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convictions about parents' role and place at school and in upbringing children, expected relations between teachers and parents, who provides education – is it family and school acting jointly or is it the family that provides upbringing and school – education.</li> <li>• Another important assumption is whether teachers know better than their pupils in what way children acquire knowledge, what motivates them to work.</li> <li>• Further questions revealing basic beliefs, ways of thinking and adopted ideologies – are children are divided into clever (intelligent) and not clever, good and bad, the ones who cause problems and those who do not cause them</li> </ul>
Material and symbolic products	<ul style="list-style-type: none"> <li>• School building and facilities include building architecture, the internal design of rooms and atmosphere,</li> <li>• The appearance of students and teaching staff, do they wear uniforms, what is their style, do teachers have to comply with dress code as well.</li> <li>• Organisational structure of school, school operation history, symbolism and rituals.</li> <li>• Preserved behaviour patterns and the number of people connected to school as well as their sociodemographic characteristics</li> </ul>

The analysis of school culture notion shows that the basic tasks of the principal and school managers in order to create good organisational culture of the school is primarily their concern about the transparency of norms and standards of conduct so that anybody present in school organism was aware what their responsibilities and rights are so that they knew the answer to the question «What actions are carried out here?» Another important task for the management as regards creating school culture is conscious shaping of material culture beginning from the building appearance and ending with rituals, ways of celebrating etc. typical and characteristic for a given school.

## 2. School climate

It is difficult to find a uniform definition for this notion in literature. In the course of research it was demonstrated that school climate has three planes of understanding. It means that by this notion school environment can be described in three perspectives. First of all by the characteristics of the emotional level and educational atmosphere, by relating educational norms and values as well as by the

description of subjective reception of school reality by students<sup>6</sup>. Moreover, school climate is designed as a result of subjective experience of individuals<sup>6</sup>, a few of its dimensions being also mentioned<sup>7, 6</sup>:

Dimensions of school climate:	Climate manifestations in school reality:
<p>Teacher – student relationship, a positive dimension of the above elements is students’ sense of belonging to school<sup>8</sup>, which is expressed by their readiness to attend school, by positive attitude to it, by the desire to be contribute to creating this place<sup>4</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What is the attitude of teachers to their students: do they trust them and accept them, in what way do they show this? Do teachers provide space to students to make joint decisions about important matters both for the entire school as well for the class? Do students have places in school organisation for which they are responsible? What is the restrictiveness level of control and disciplinary actions? And if such actions are implemented: are they focussed more on punishing or making the students aware of the consequences of their incorrect conduct?</li> <li>• What do we have more at school: punishments or rewards. What is significant here is to what extent do teachers reduce difficult behaviours by praising and rewards for positive attitudes and how much their work is based on stigmatising breaking school rules? What is the level of negative actions by teachers and of their aggressive behaviour?</li> <li>• Another dimension of this element is there is person at school (teacher, guidance counsellor, psychologist or a person from the teaching staff) to whom students can talk about their problems and queries.</li> <li>• What are relations between students, to what extent do students integrate and to what extent do they experience rejection, isolation, rivalry and competition?</li> <li>• To what extent are students ready to support others and cooperate with others? What in meant here is whether students form cliques which compete with one another or whether they have a sense of belonging and are open to other students. Moreover, what is important here is being prone to conflicts and aggression level</li> </ul>

<sup>6</sup> Kulesza M. Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych / M. Kulesza // *Seminare*. — 2007. — № 24. — P. 262.

<sup>7</sup> Okulicz-Kozaryn K. Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów / K. Okulicz-Kozaryn // *Studia edukacyjne*. — 2013. — №. 29. — P. 84.

<sup>8</sup> Okulicz-Kozaryn K. Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli / K. Okulicz-Kozaryn. — Warszawa, 2014. — P. 2–3.

<sup>4</sup> Komendant-Brodowska A. Przemoc w szkole. Raport z badań 2011 [електронний ресурс] / A. Komendant-Brodowska, A. Giza-Poleszczuk, A. Baczko-Dombi. — Режим доступу : [https://panoptykon.org/sites/default/files/sbp2-\\_szkoly\\_ost\\_wersjapdf.pdf](https://panoptykon.org/sites/default/files/sbp2-_szkoly_ost_wersjapdf.pdf) (access on 10.06.2016)

<p>Cooperation level among teachers and its quality</p> <p>This dimension affects the relations of employees with students and their parents. Because teachers, the same as parents, have a power of modelling children's behaviours<sup>14</sup>. It is for that reason that the quality of relations among the teaching staff is so important, involving mutual trust and kindness, readiness to help, conviction of possibility of receiving support, solving problems together</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• How do teachers cooperate among themselves, what kind of relations do they form?</li> <li>• Another parameter is aggression level among teachers, is it low or high? Another factor is the readiness to use force in conflict situations in a team. The more aggression and more use of power play among teachers, the more aggression and power play among students</li> </ul>
<p>Characteristics of the educational process i.e. transparent rules and norms and encouraging and creating environment to achieve success</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• How do teachers design student developing process, what is the teaching quality, is there individual approach to students, are teachers ready to help achieve success or only to enforce results?</li> <li>• Do students know the rules obligatory at school, do they experience enforcing these rules, are teachers just (impartial) in relation to difficult behaviours and in relation to student achievements?</li> <li>• How are teaching units designed, is it primarily expository teaching or do students have a chance to search for information?</li> <li>• What are evaluation tools?</li> <li>• Do teachers stigmatise students who do not comply with norms and requirements? Do they communicate to students that they can manage or do they assume beforehand who is capable of what? Do they try to reach an agreement with them?</li> </ul>
<p>Participation of parents in the school life, their place at school, teacher – parent relationship; parent – teacher relationship</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What is parents place at school? Do they have their space in order to meet and talk? How do they feel at school? Do parents know each other?</li> <li>• What kind of relationship is between parents and teachers? Is it partnership or indifference or hostility?<sup>13</sup></li> </ul>

Creating positive school climate poses before the principal the task of conscious shaping of cooperation with the teaching and non teaching staff with students and parents as well as opting for cooperation rather than competition. It is

<sup>14</sup> Szymańska J. Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki / J. Szymańska. — Warszawa, 2012. — P. 49–52.

<sup>13</sup> Smykowska S. Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane / S Smykowska. — Kraków, 2008. — P. 14–32.

possible that the principal in search of management style turns to the *empowerment* concept, which is referred to as the management style based on trust<sup>1</sup>. Empowerment described as giving power is a multi-stage process of transferring right to control action and making decisions to employees. It involves primarily reinforcing independence and autonomy and eliciting enthusiasm and involvement out of employees. Reinforcement is possible provided employees discern that their ideas, solutions, decisions have an impact on the organisation and are appreciated<sup>5</sup>.

To sum up the analysis of the notions of school climate and culture it can be said that that they depend on each other and they condition each other, in other words, organisational culture affects school climate and is the «binding agent» for the unity of school organism, whereas climate denotes psychological reality which stems out of perception of school communities of processes taking place in it<sup>7</sup>. Both school climate and organisational culture are of significant importance protecting against problem behaviours of children and adolescents, which is demonstrated by numerous research studies both in Poland and worldwide<sup>9; 7; 2</sup>.

The protecting factors resulting from good organisational culture and positive climate of school as demonstrated by research studies include:

- Teachers' attitude towards students its characteristic feature being care and involvement in understanding the teaching contents and recognition by school the importance of educational achievements.
- Relations both within the teaching staff as well as in the teachers – students dimension characterised by respect and trust. Moreover, aiming by teachers at mastering the teaching contents by children and disapproval of antisocial behaviours increase in adolescents a sense of belonging to school and improve self-esteem.
- Clearly defined social norms and their strict enforcement give sense of safety and they decrease a violence risk.
- Noticing positive characteristics of students and positive behaviours diminish the violence risk and increase the sense of belonging and self-esteem.
- Teacher involvement and care for students as well as the involvement of the entire school community in the teaching progress.
- Provision of support to students offered by school, involvement of older students to provide support to younger ones.
- School objectives, values and priorities focussed on development, cooperation and readiness to take care of others.

---

<sup>1</sup> Blanchard K. Empowerment. Odkryj ukrytą moc swoich pracowników / K. Blanchard. — Warszawa, 2012.

<sup>5</sup> Krawczyk-Bryłka B. Empowerment – strategia zarządzania oparta na zaufaniu / B. Krawczyk-Bryłka // Zarządzanie i finanse. — 2012. — № 1. — P. 314.

<sup>7</sup> Okulicz-Kozaryn K. Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów / K. Okulicz-Kozaryn // Studia edukacyjne. — 2013. — № 29. — P. 84.

<sup>9</sup> Ostaszewski K. Kultura szkoły a zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży / K. Ostaszewski // Edukacja. — 2014. — № 1. — P. 14–24.

<sup>2</sup> Bobrowski K. Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów / K. Bobrowski [i inni] // Edukacja. — 2012. — № 4. — P. 39–41.



- Transparent norms and rules in relation to socially unacceptable behaviours, consequence and uniformity in their application.
- Co-decision making by students about school and class within the prescribed frames.
- Teachers as behaviour patterns.
- Good teacher-parent relationship, meetings and information exchange, cooperation<sup>16</sup>.

### **Bibliography:**

1. Blanchard K. Empowerment. Odkryj ukrytą moc swoich pracowników / K. Blanchard. — Warszawa, 2012.
2. Bobrowski K. Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów / K. Bobrowski [i inni] // Edukacja. — 2012. — № 4. — P. 39–41.
3. Janowski A. Uczeń w tetrze życia szkolnego / A. Janowski. — Warszawa, 1989.
4. Komendant-Brodowska A. Przemoc w szkole. Raport z badań 2011 [електронний ресурс] / A. Komendant-Brodowska, A. Giza-Poleszczuk, A. Baczek-Dombi. — Режим доступу: [https://panoptykon.org/sites/default/files/sbp2-szkoly\\_ost\\_wersjapdf.pdf](https://panoptykon.org/sites/default/files/sbp2-szkoly_ost_wersjapdf.pdf) (access on 10.06.2016)
5. Krawczyk-Bryłka B. Empowerment – strategia zarządzania oparta na zaufaniu / B. Krawczyk-Bryłka // Zarządzanie i finanse. — 2012. — № 1. — P. 313–330.
6. Kulesza M. Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych / M. Kulesza // Seminare. — 2007. — № 24. — P. 261–277.
7. Okulicz-Kozaryn K. Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów / K. Okulicz-Kozaryn // Studia edukacyjne. — 2013. — № 29. — P. 81–100.
8. Okulicz-Kozaryn K. Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli / K. Okulicz-Kozaryn. — Warszawa, 2014.
9. Ostaszewski K. Kultura szkoły a zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży / K. Ostaszewski // Edukacja. — 2014. — № 1. — P. 14–24.
10. Ostaszewski K. Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży / K. Ostaszewski // Edukacja. — 2012. — № 4. — P. 22–38.
11. Przybysz A. Ukryty program: zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych / A. Przybysz // Przegląd Pedagogiczny. — 2011. — № 1. — P. 180–192.

---

<sup>16</sup> Wyżlic M. Klimat i kultura szkoły jako czynniki chroniące wobec zachowań ryzykownych, w: Zachowania ryzykowne, diagnoza, profilaktyka, terapia ; Ed. B. Parysiewicz, K. Komsta-Tokarzewska, M. Wyżlic. — Lublin, 2015. — P. 85.

12. Smith R. A Theory of Action Perspective on Faculty Development, To Improve the Academy [електронний ресурс] / R. Smith. — 1983. — № 45. — P. 49–62. — Режим доступу : <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=podimprovecacad> (access on 11. 06. 2016)
13. Smykowska S. Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane / S Smykowska. — Kraków, 2008.
14. Szymańska J. Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki / J. Szymańska. — Warszawa, 2012.
15. Woynarowska-Sołdan M. Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące / M. Woynarowska-Sołdan // Remedium. — 2007. — № 4. — P. 22–23.
16. Wyżlic M. Klimat i kultura szkoły jako czynniki chroniące wobec zachowań ryzykownych, w: Zachowania ryzykowne, diagnoza, profilaktyka, terapia ; Ed. B. Parysiewicz, K. Komsta-Tokarzewska, M. Wyżlic. — Lublin, 2015. — P. 85.

**Кримлова Юлія Михайлівна,**  
*старший викладач кафедри загальної та практичної психології Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

## **МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ДО ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ**

**Анотація.** У статті висвітлено нагальне для сучасної ситуації у державі питання необхідності своєчасної превентивної психологічної допомоги населенню щодо ефективного подолання кризових ситуацій життя; представлено розроблену структурно-функціональну модель психологічної готовності юнаків до подолання кризових ситуацій.

Обґрунтовано необхідність апробації програми психологічного супроводу юнаків з розвитку їхньої психологічної готовності до подолання життєвих кризових ситуацій.

**Ключові слова:** криза, кризові ситуації, психологічна готовність, психологічна зміна, події внутрішнього життя, модель особистісної зміни, модель психологічної готовності до подолання кризових ситуацій, системний підхід, екофасилітативний підхід.

**Крымлова Юлия Михайловна**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЮНОШЕЙ К ПРЕОДОЛЕНИЮ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ**

**Аннотация.** В статье освещен насущный для современной ситуации в государстве вопрос о необходимости своевременной превентивной психологической помощи населению по эффективному преодолению кризисных ситуаций жизни; представлена разработанная структурно-функциональная модель психологической готовности юношей к преодолению кризисных ситуаций.

Обоснована необходимость апробации программы психологического сопровождения юношей по развитию их психологической готовности к преодолению жизненных кризисных ситуаций.

**Ключевые слова:** кризисные ситуации, психологическая готовность, психологическое изменение, события внутренней жизни, «квантовые изменения», модель личностного изменения, модель психологической готовности к преодолению кризисных ситуаций, системный подход, экофасилитативный подход.

**Yuliya Krymlova**

## **PSYCHOLOGICAL READINESS FOR OVERCOMING CRISIS SITUATIONS**

**Abstract.** The article presents the urgent theme for the current situation in the

*country of the need for timely preventive psychological assistance to the population to effectively overcome crisis situations of life; it presented developed structural-functional model of psychological readiness for crisis overcoming.*

*The article substantiates the need for approbation of the program of psychological support for youths for the development of a psychological readiness to overcome life's crises.*

**Keywords:** *crisis situations, psychological readiness, psychological change, the events of the inner life, «quantum change», model of personality change, model of psychological readiness for overcoming crisis situations, system approach, ecofacilitation approach.*

### **Постановка проблеми**

Швидкі та малопрогнозовані темпи розвитку сучасного суспільства, динамізм соціальних процесів, оновлення духовних, морально-ціннісних орієнтирів, економічна криза та інші фактори зумовлюють значний рівень психологічного напруження, викликають стрес та кризи особистості. Поряд із соціотехнологічними, в механізмах переживання кризових станів людини потужними є й фактори соціально-психологічного, педагогічного та особистісного характеру. Виникає нагальна необхідність своєчасної психологічної допомоги та запобігання виникненню кризового стану серед населення. Наявна ситуація не лише підвищує вимоги до професійної майстерності роботи психологів-практиків, які сприяють ефективному та гармонійному особистісному подоланню кризових ситуацій життя пересічних громадян, а й до психологів-науковців щодо розроблення та широкого завпровадження новітніх досліджень стосовно вироблення (актуалізації) у населення специфічної якості – психологічної готовності до подолання кризових ситуацій.

**Актуальність проблеми дослідження** зумовлена процесами глобалізованих трансформаційних змін у суспільстві сучасності, почасти непередбачуваним виникненням загострень соціально-економічного, політичного, морально-духовного аспектів життя, що мають кризовий характер. Особливості сучасного соціального життя вимагають від особистості актуалізації психологічних якостей та процесів, що забезпечили б високий рівень саморегуляції, саморозвитку та самопомоги. У подоланні щоденних життєвих труднощів, а інколи кризових ситуацій життя є нагальна потреба розвивати якості психологічної стійкості у подібних ситуаціях, готовності до їх ефективного подолання, особливо у психологічно вразливої та емоційно нестійкої з погляду вікових особливостей становлення особистості верстви населення – юнацтва.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Протягом останніх років феномен життєвої кризи, а також особливості переживання та подолання кризових ситуацій є нагальним предметом вивчення у вітчизняних та зарубіжних наукових психологічних пошуках. Зокрема, заслуговують на увагу дослідження аспектів емоційно важких і складних життєвих ситуацій особистості (Л. Анциферова, О. Будницька, Л. Бурлачук, Л. Виноградова,

Х. Гаспарян, О. Коржова, І. Сергєєва та ін.); особливостей подолання життєвих криз і важких життєвих ситуацій (Ф. Василюк, Н. Воляннюк, Л. Дикая, Т. Крюкова, О. Лібїна, С. Нартова-Бочавер, Т. Титаренко та ін.)<sup>2</sup>; особливостей психодіагностики стратегій подолання життєвих криз (О. Лібїна, О. Лібїн, С. Нартова-Бочавер та ін.); особливостей надання психологічної допомоги особистості, що перебуває в критичній життєвій ситуації (Н. Бітянова, О. Бондаренко, С. Духновський, П. Лушин, С. Максименко, Н. Пилипенко, В. Ромек, Т. Титаренко, Н. Шевченко та ін.)<sup>10</sup>, процесу подолання критичних життєвих ситуацій в юнацькому віці (Х. Гаспарян, Н. Загрядська, О. Зайва, М. Замишляєва, Ю. Лановенко та ін.).

Варто зазначити також дослідження психологічної готовності юнаків до особистісного самовизначення (І. Дубровїна), особливостей психологічної готовності юнаків до шлюбу (Т. Андрєєва, Б. Бурлаков, Н. Галїмов, В. Зацепїна, О. Ковальов та ін.). Проте питання психологічної готовності до подолання кризових ситуацій життя серед юнаків потребує детального дослідження та всебічного науково-практичного аналізу.

**Мета** статті: на основі теоретичного дослідження основних закономірностей, гендерно-вікових та особистісних особливостей подолання кризових ситуацій життя серед юнаків розробити та науково обґрунтувати структурно-функціональну модель психологічної готовності юнаків до подолання життєвих кризових ситуацій.

### **Виклад основного матеріалу**

Традиційно поняття «психологічної готовності» розглядається в межах психології праці, оскільки професійна діяльність залежить від того, наскільки суб'єкт готовий до її виконання. Проте феноменологічно це поняття значно ширше, оскільки саме життя людини постійно вимагає від неї бути «готовою»: до школи, до близьких стосунків, до будь-якого вибору взагалі. Сучасні соціальні інститути, зокрема школи й університети, мають на меті «підготувати дитину до дорослого життя». Наразі в переліку дисциплїн, які вивчаються на факультетах психології, немає такої, яка містила б у собі питання щодо формування психологічної готовності суб'єктів до переживання труднощів та кризових ситуацій життя, які в обов'язковому порядку залишають психологічні травми. Психологічні дослідження здебільшого спрямовані на питання посттравматичних переживань, а не до-травматичних. Наше дослідження спрямоване на корекцію вищезазначеної тенденції, оскільки, аналізуючи різні підходи до переживання людиною кризових ситуацій, ми дійшли висновку, що людина може бути психологічно готовою до життєвих кризових ситуацій.

---

<sup>2</sup> Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд во МГУ, 1984. — 200 с.

<sup>10</sup> Лушин П. В. Экологическая помощь в переходной период: экофасилитация : монография / П. В. Лушин. — К., 2013. — Т. 2. — 296 с. — (Серия «Живая книга»).

Означуючи явище життєвої кризи, опираємося на положення Т. Титаренко<sup>15</sup>, Р. Ахмерова<sup>1</sup>, Ф. Василюка<sup>2</sup>. Інтегруючи погляди сучасних науковців, ми розглядаємо кризу як «поворотний пункт» життєвого шляху, як шанс зупинитися і переглянути тіньові явища власного життя, щоб зрозуміти себе в цілісності, а при потребі – через мобілізацію власних ресурсів і творчих потенцій кардинально змінити напрям подальшого життєтворення. Ми також вважаємо, що кожна криза містить у собі прихований ресурс і зосереджує багатий потенціал розвитку особистості. Вона виступає потужним каталізатором процесу самопізнання, особистісних змін, що дає змогу відкрити нові можливості наявної життєвої ситуації та здійснити відповідальний життєвий вибір.

Проблема психологічної готовності особистості стала об'єктом наукових і психологічних досліджень ще наприкінці ХІХ ст. У психолого-педагогічній літературі поняття психологічної готовності трактується як: наявність здібностей (С. Рубінштейн, Н. Левітов, Б. Ананьєв); якість особистості (К. Платонов); психологічний стан і суттєва ознака установки (Д. Узнадзе, І. Блажова); психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов); цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, практичними вміннями і навичками (Р. Романенко, В. Серіков).

Наразі психологічна готовність розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності. Існує два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний<sup>9</sup>. У межах функціонального підходу психологічна готовність розглядається як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності. З погляду особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки до певної діяльності. Відповідно до цього підходу, готовність розуміється як стійке багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає низку компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дають змогу суб'єкту більш або менш успішно працювати. В межах особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну.

При цьому зазначається, що психологічна готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник суті

---

<sup>15</sup> Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування / Т. Титаренко. — К. : Главник, 2007. — Ч. 1. — 144 с. (Серія «Психологічний інструментарій»).

<sup>1</sup> Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Р. А. Ахмеров. — М., 1994. — 18 с.

<sup>2</sup> Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд во МГУ, 1984. — 200 с.

<sup>9</sup> Кавуненко Н. В. Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності [електронний ресурс] / Н. В. Кавуненко // Студентський альманах : зб. магістер. робіт ; Ін-т менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. — 2012. — № 1. — Режим доступу : <http://mp2.umo.edu.ua/wpcontent/uploads/2012/04/Кавуненко.pdf>

діяльності особи, міра її здібності. Вона включає в себе, з одного боку, запас знань, умінь і навичок, з іншого – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, пам'ять, мислення, увагу, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні та вольові властивості, моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички<sup>11</sup>.

Згідно з дослідженнями Д. Чарні та С. Саутвік, розроблено модель психологічної стійкості, отриману внаслідок емпіричного дослідження, яке уряд США запровадив після терактів 11 вересня 2001 р. Модель містить десять психологічних та соціальних факторів, які допомагають підвищити стійкість, зокрема, здатність зіткнутися зі своїм страхом, наявність морального орієнтуру, прийняття соціальної підтримки, наявність когнітивної та емоційної гнучкості тощо. На основі цієї моделі авторами розроблено цілу низку заходів виховання в дітей стійкості як до глибоких травм, так і до повсякденних напружень. Головним фактором підвищення психологічної стійкості виявився фактор усвідомленості, рефлексії.

Вищезазначений фактор став системоутворювальним інтегральним елементом моделі психологічної готовності до подолання кризових ситуацій. Таке визначення здатності до рефлексії «надає» їй можливість докорінно змінювати всю систему психологічної готовності суб'єкта, тобто, достатньо впливати не на окремі елементи моделі, а саме на цей системоутворювальний елемент для досягнення загального підвищення психологічної готовності суб'єкта до подолання кризових ситуацій.

На рис. представлено розроблену автором структурно-функціональну модель психологічної готовності до подолання кризових ситуацій. Модель (лат. *modulus* - «міра, аналог, зразок») у психології – це система об'єктів або знаків, яка відтворює деякі істотні властивості системи-оригіналу; форма наочності бажаної правильної реакції.

Її основними системоутворювальними блоками виступають «рівень психічних конструктів» та «рівень особистісних конструктів». Виділяючи їх як окремі аспекти, ми підкреслюємо значущість такого фактора, як «життєвий шлях індивідуальності», оскільки всі люди з народження мають «усталений» набір психічних властивостей (за умови відсутності патологій пренатального розвитку та при народженні), проте, через різні життєві події ці властивості набувають індивідуальної комбінації. Тобто, когнітивна, емоційно-мотиваційна та поведінкова сфери, як «скелет психіки», протягом життя людини «індивідуалізуються», що призводить до відсутності на практиці, так званого, «усередненого індивідуума».

Згідно із схемою, рівень психічних конструктів включає в себе всі основні сфери психічного, тоді як рівень особистісних конструктів вміщує в себе лише ті елементи, які стосуються особливостей переживання кризи

---

<sup>11</sup> Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. — К. : Знання, 1989.

суб'єктом. Всі елементи зазначеної моделі виділено на основі проведеного глибокого теоретичного аналізу.

Отже, згідно із запропонованою моделлю, рівень психічних конструктів містить такі елементи (див. рис.):

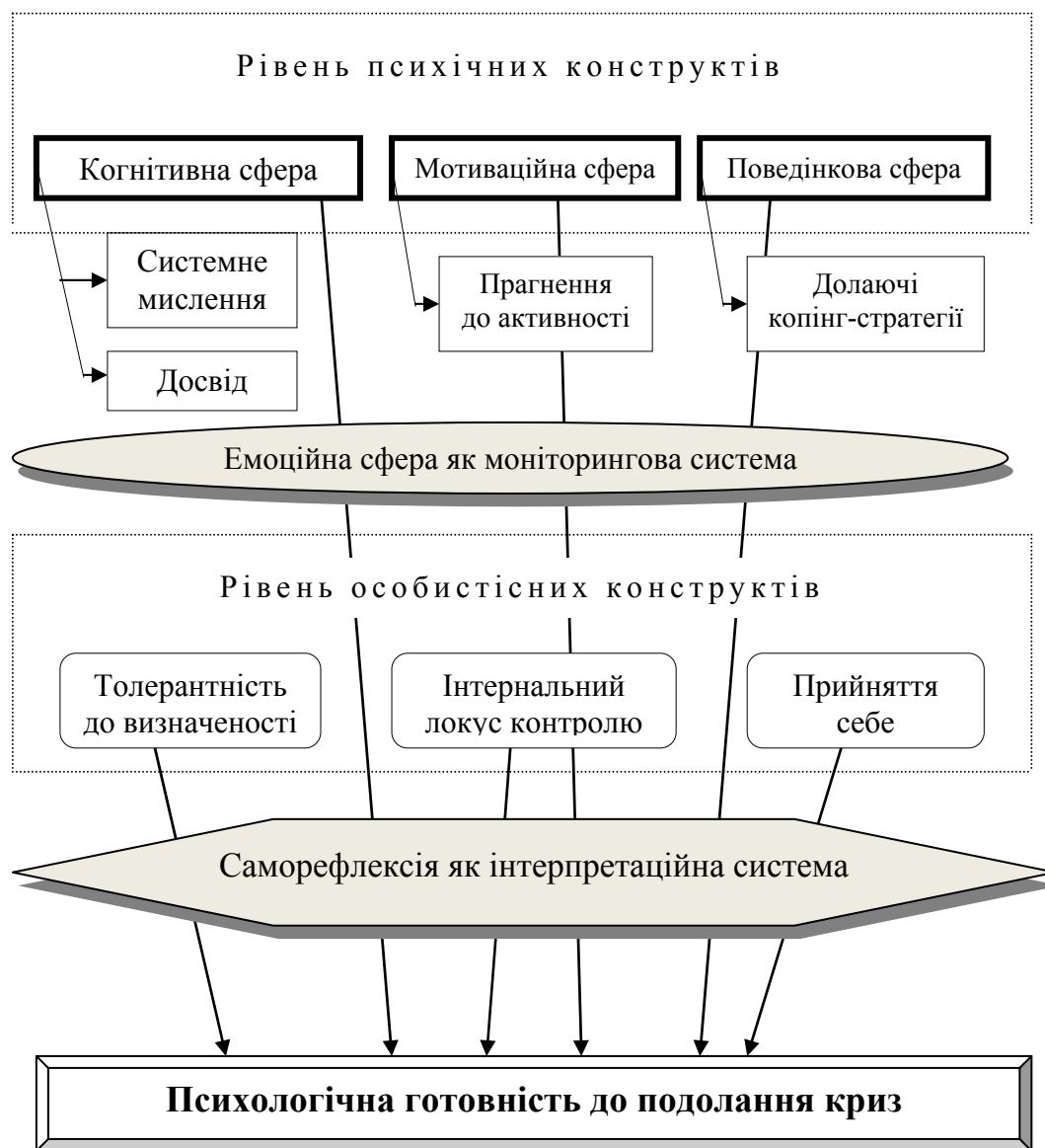


Рис. Модель психологічної готовності до подолання кризових ситуацій

Когнітивна сфера розглядається не стільки як «реалізатор» пізнавальної активності суб'єкта в цілому, скільки як «інструмент» накопичення досвіду та більш значущий аспект – здатність до системного мислення. Що стосується досвіду, то його вплив на готовність до подолання кризи є абсолютно безумовним, але не обов'язково з позитивною кореляцією, оскільки «знання» про кризу може зробити суб'єкта не сильнішим, а навпаки – більш виснаженим («очікування смерті гірше смерті»). Проте вилучати цей елемент з нашої схеми недоречно, оскільки всі превентивні психотерапевтичні програми побудовані саме на принципах створення в суб'єкта досвіду успішного додання кризи. Водночас відсутність досвіду може



стати додатковим стимулом мобілізації суб'єкта в період переживання кризи. Основний акцент у процесі формування психологічної готовності до подолання кризових ситуацій ставиться на здатність до системного мислення. У широкому розумінні ця здатність дає можливість суб'єкту «піднятися» над кризовою ситуацією та оцінити її значення у стратегічному (перспективному) плані. Отримання відстрочених результатів, ухвалення кожного рішення лише у взаємозв'язку з іншими рішеннями – це є системне мислення. Його наявність у психічній організації суб'єкта дає останньому здатність бачити вихід з кризи там, де його нібито немає, тобто – виходити на мета-рівень аналізу кризової ситуації.

Мотиваційна сфера, базуючись на потребах індивіда, які трансформуються протягом процесу соціалізації, поступово набуває складної структури системи диспозиційних цінностей, що зумовлюють кожен вчинок індивідуальності. Загалом мотиваційна сфера суб'єкта, який психологічно готовий до подолання криз, виражається в підвищеній активності суб'єкта, в його готовності діяти активно.

Поведінкова сфера в ситуації подолання кризи проявляється через копінг-стратегії. Оскільки, за дослідженнями, не всі копінг-стратегії підвищують готовність суб'єкта до подолання криз, то у моделі психологічної готовності до подолання кризових ситуацій ми наголошуємо на наявності в психічній організації суб'єкта «долаючих» копінг-стратегій.

Емоційна сфера (рис.) окреслена відокремлено від мотиваційної сфери через особливу значущість емоцій в психічній організації суб'єкта. Ми розглядаємо не змістовну характеристику емоцій, а їх сигнальну функцію, коли поява тих чи інших емоцій несе інформацію не про характер особистості, а про змінений стан. Особливістю цієї моніторингової системи є те, що вона існує незалежно від рівня усвідомленості суб'єкта. У разі сформованості в суб'єкта готовності до переживання кризових ситуацій, в його емоційному патерні, крім негативних сигналів-тревог про факт небезпеки, будуть присутні емоції з парадоксальним позитивним знаком (радість, азарт тощо).

За рівнем психічних конструктів можна зробити таке узагальнення: значення кожного елемента змінюється протягом життя людини. Якщо з моменту народження єдиним ресурсом дитини подолати кризову ситуацію є лише її потреба (необхідність), мотиваційна сфера (бажання подолати), то поступово активуються поведінкова (вміти долати) та когнітивна сфера (досвід подолання та розуміння найбільш ефективного шляху). Отже, рівень психічних конструктів не є сталим, він змінюється, і його удосконалення на шляху підвищення психологічної готовності до подолання кризових ситуацій можна прискорити, задіючи рівень особистісних конструктів.

Рівень особистісних конструктів відрізняється від попереднього інтегральністю кожного елемента: кожна з нижче описаних особистісних рис включає в себе всі вищеописані сфери психічного рівня, всі вони не притаманні людині з народження, не є сталими утвореннями психологічної організації суб'єкта, і вони результують наявністю в суб'єкта психологічної готовності до подолання криз лише при спільній взаємодії. Отже, до рівня особистісних конструктів входять:

- толерантність до невизначеності, яка обґрунтовано набуває в науковому світі статус імперативу, оскільки основною характеристикою сучасності є саме «невизначеність». Численні психологічні дослідження останнього десятиліття доводять, що толерантність до невизначеності стає найважливішою характеристикою особистості<sup>5</sup>.

- інтернальний локус контролю на суб'єктивному рівні переживається в двох вимірах: як почуття відповідальності і як почуття провини. І в тому, і в іншому випадку суб'єкт стає джерелом виправлення помилок, не зважаючи на те, хто був автором цих помилок.

- прийняття себе виступає одним з елементів «Я-концепції». В усі часи становлення практичної психології ця характерологічна риса сприймалася психологами як головна умова гармонізації особистості клієнта.

- саморефлексія в цій моделі є інтегрованим елементом, оскільки підвищення її рівня призводить не лише до прийняття себе, а й в цілому до розуміння суб'єктом рівня своєї готовності до подолання кризових ситуацій та до розроблення шляху підвищення цього рівня готовності.

Для створення психолого-педагогічних умов розвитку психологічної готовності до подолання кризових ситуацій нами було обрано такі методологічні підходи: гуманістичний, системний, особистісно орієнтований, екофасилітативний, діяльнісний.

Гуманістичний підхід, заснований на принципах поваги до гідності та розуму людини, праві на самостійність у схваленні рішень, праві на щастя та вільному вияві природних почуттів і здібностей, створить умови для психологічної стабільності, стійкості у важких життєвих ситуаціях.

Системний підхід полягає в тому, що об'єкт вивчають як цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему. Розвиток психологічної готовності як системи характеризується нелінійними процесами, що включає неструктурованість, мінливість, неоднозначність ситуації та ін.

Особистісно орієнтований підхід в освітній системі характеризується недирективним супроводом суб'єктів навчальної підготовки. Врахування у психологічному супроводі індивідуальних особливостей, інтересів та потреб юнаків забезпечить розвиток індивідуальної саморегуляції, впевненість у змозі ефективного подолання життєвих кризових ситуацій.

Екофасилітативний підхід, розроблений П. Лушиним<sup>10</sup>, заснований на принципах гуманізму та екологічності (в профіцитарній логіці). Екофасилітація — це процес управління відкритою динамічною системою особистості з метою підтримання її в стані саморозвитку. Екофасилітатор як педагог (консультант) сприяє / фасилітативно супроводжує процес відповідно до динаміки і характеру навчальної або особистісної саморегуляції в умовах кризи, переходу, коли наявних

---

<sup>5</sup> Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. І. Гусев. — К., 2009. — 233 с.

<sup>10</sup> Лушин П. В. Экологическая помощь в переходной период: экофасилитация: монография / П. В. Лушин. — К., 2013. — Т. 2. — 296 с. — (Серия «Живая книга»).

засобів для оволодіння новими умовами недостатньо. Сутність екологічної (профіцитарної) позиції педагога/психолога полягає в упевненості в тому, що студент (учень, клієнт) володіє достатніми можливостями реагування на ситуації. У монографії «Екологічна допомога особистості в перехідний період: екофасилітація» П. Лушин підкреслює високий рівень невизначеності у період кризи як перехідну систему (перехід на новий виток розвитку), а екопсихологічна фасилітація є важливою умовою реалізації цього переходу. Отже, застосування екофасилітативного підходу надає підґрунтя для створення психолого-педагогічних умов для розвитку психологічної готовності до подолання кризових ситуацій у юнаків.

Діяльнісний підхід трактує особистість як суб'єкт діяльності, який формується в діяльності та комунікації з іншими людьми і визначає характер цієї діяльності та спілкування.

В цілому зазначена модель представлена у векторі «позитиву», тобто присутність у психологічній організації суб'єкта всіх означених характеристик призводить до результативної готовності до подолання кризи.

### **Висновки**

Отже, розроблена та представлена модель психологічної готовності до подолання кризових ситуацій має два основних структурних рівня: психічних конструктів та особистісних конструктів. До першого блоку входять: системне мислення та досвід суб'єкта (як елементи когнітивної сфери), прагнення до активності (провідна для готовності риса мотиваційної сфери), долаючи копінг-стратегії (як елемент поведінкової сфери). Емоційна сфера виступає як моніторингова система стану суб'єкта. До другого блоку, рівня особистісних конструктів, входять: толерантність до невизначеності, інтернальний локус контролю та «прийняття себе». Здатність до саморефлексії виступає в зазначеній моделі системоутворювальним інтегральним елементом. Таке визначення здатності до рефлексії «надає» їй можливість докорінно змінювати всю систему психологічної готовності суб'єкта до подолання кризових ситуацій життя.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Перспективи подальших досліджень полягають у змістовному наповненні й апробації програми психологічного супроводу юнаків з розвитку психологічної готовності до подолання життєвих кризових ситуацій і визначенні її ефективності згідно з отриманими результатами експериментального дослідження.

### **Список використаних джерел**

1. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Р. А. Ахмеров. — М., 1994. — 18 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд во МГУ, 1984. — 200 с.
3. Гасюк М. Б. Стратегії реалізації життєвого шляху особистості в ранній

дорослості / М. Б. Гасюк, О. Гринів // Актуальні проблеми психології: психологія особистості. Психологічна допомога особистості; Ін-т психології імені Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2013. — Т. 11, вип. 7. — С. 207–214.

4. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика; под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — С. 300–329.

5. Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. І. Гусев. — К., 2009. — 233 с.

6. Дубук О. А. Исследование взаимосвязи толерантности к неопределенности, копинг-стратегий и эмоционального интеллекта / О. А. Дубук // Сборник научных трудов НГТУ. — 2009. — № 4(58). — С. 103–108.

7. Дьяченко М. И. Психологическая проблема готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович. — Минск: БГУ, 1976.

8. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — М., 2007. — № 6. — С. 3–20.

9. Кавуненко Н. В. Визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності [електронний ресурс] / Н. В. Кавуненко // Студентський альманах: зб. магістер. робіт; Ін-т менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. — 2012. — № 1. — Режим доступу: <http://mp2.uio.edu.ua/wpcontent/uploads/2012/04/Кавуненко.pdf>

10. Лушин П. В. Экологическая помощь в переходной период: экофасилитация: монография / П. В. Лушин. — К., 2013. — Т. 2. — 296 с. — (Серия «Живая книга»).

11. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. — К.: Знання, 1989.

12. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти: посіб. / П. В. Лушин, Н. Ю. Волянчук, О. В. Брюховецька [та ін.]; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2014. — 222 с.

13. Психология возрастных кризисов: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. — Минск: Харвест, 2000. — 560 с. — (Библиотека практической психологии).

14. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. І. Пов'якель. — К., 2004. — 40 с.

15. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування / Т. Титаренко. — К.: Главник, 2007. — Ч. 1. — 144 с. (Серія «Психологічний інструментарій»).

16. Экофасилитация: самоучитель для взрослых / А. И. Гусев, Я. А. Догадов, Н. В. Зернова, Ю. М. Крымлова [и др.]; под ред. П. В. Лушина, Я. В. Сухенко. — К., 2013. — Т. 3. — 224 с. (Серия «Живая книга»).

**Yuliya Krymlova**

**PSYCHOLOGICAL READINESS  
FOR OVERCOMING CRISIS SITUATION**

Today people encounters many difficulties of daily life and sometimes life crisis. There is an urgent need to develop possibilities of psychological stability, readiness to effective crisis overcoming, especially in the most psychologically vulnerable and emotionally unstable from the standpoint of individual age features groups of the population — youth.

The article presents the urgent theme for the current situation in the country of the need for timely preventive psychological assistance to the population to effectively overcome crisis situations of life; it presented developed structural-functional model of psychological readiness for crisis overcoming.

Implemented integrative conclusion about the need to consider the concept of psychological readiness to overcome life crises among youth on the basis of theoretical analysis of the specifics of the constructive experience of crises among people in that age category.

Psychological readiness is considered as a an essential precondition for any purposeful activity, regulation, sustainability and efficiency. There are two basic approaches to defining the content and structure of psychological readiness, functional and personal. Psychological readiness contains integrated personality characteristics that include intellectual, emotional and volitional characteristics, moral beliefs, needs, habits, knowledges and skills. Main system blocks of structural-functional model of psychological readiness to overcome the crisis situations are «the level of mental constructs» and «level personality constructs».

The article substantiates the need for approbation of the program of psychological support for youths for the development of a psychological readiness to overcome life's crises.

**Москальова Алла Степанівна,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної педагогічної  
освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ КЕРІВНИКАМИ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Анотація.** Статтю присвячено вивченню основних підходів до поняття «особистісний потенціал» особистості. Розкрито значущість особистісного потенціалу управління та його ролі в подоланні професійної кризи керівником загальноосвітнього навчального закладу. Автором обґрунтовано модель особистісного потенціалу подолання професійної кризи керівниками ЗНЗ. Визначено зміст і структурні компоненти моделі, їх характеристику.

**Ключові слова:** криза, професійна криза, симптоми професійної кризи, професійна криза керівника ЗНЗ, особистісний потенціал, подолання професійних кризи.

**Москалёва Алла Степановна**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО  
ПОТЕНЦИАЛА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ  
РУКОВОДИТЕЛЯМИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению основных подходов к понятию «личностный потенциал» личности. Раскрыта значимость личностного потенциала управленца и его роль в преодолении профессионального кризиса руководителем общеобразовательного учебного заведения. Автором обоснована модель личностного потенциала преодоления профессионального кризиса руководителями общеобразовательных учебных заведений. Определены содержание и структурные компоненты модели, дана их характеристика.

**Ключевые слова:** кризис, профессиональный кризис, симптомы профессионального кризиса, профессиональный кризис руководителя общеобразовательного учебного заведения, личностный потенциал, преодоление профессиональных кризисов.

**Alla Moskaljova**

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONAL  
POTENTIAL TO OVERCOME PROFESSIONAL CRISES OF THE  
SECONDARY SCHOOLS MANAGERS**

**Abstract.** The article is devoted to the learning of basic approaches to the

*concept «personal potential» of the individual. Disclosed the value of personal potential of manager and his role in overcoming the crisis of the head of secondary educational institutions. The author substantiates the model of personal potential of overcoming of the professional crisis of the secondary schools heads. The content and the structural components of the model are defined, their characteristics are given.*

**Key words:** *crisis, professional crisis, symptoms of a professional crisis, professional crisis of a secondary school head, personal potential, overcome, overcoming professional crisis.*

### **Постановка проблеми**

Аналіз наукової літератури надав можливість виявити, що дослідження проблеми професійної кризи в різних галузях народного господарства загалом та в системі середньої освіти, зокрема, розглядалася лише деякими як зарубіжними (Е. Зеєр, Я. Мітіна Е. Симанюк), так і українськими науковцями (О. Бондарчук, Н. Воляннюк, Л. Карамушка, С. Максименко, Т. Титаренко тощо)<sup>17</sup>.

Що стосується дослідження психологічних особливостей особистісного потенціалу в подоланні професійних криз, то вони вивчені недостатньо.

**Актуальність проблеми дослідження.** Події, які відбуваються у сучасному світі, призводять до різноманітних трансформаційних змін: реформування в освіті, структурні зміни в самих освітніх організаціях тощо. Проте це не завжди позитивно впливає на учасників навчально-виховного процесу. Особливо це торкається керівників загальноосвітніх навчальних закладів, від ефективності діяльності яких залежить успішне здійснення управління у цілому та навчання, виховання, розвиток особистості людини, зокрема. Саме тому керівники загальноосвітніх навчальних закладів відчують подвійну відповідальність: а) збереження власного психологічного стану; б) підтримка учасників навчально-виховного процесу (учнів, учителів, батьків, членів адміністрацій, громадських організацій тощо). Виконання цього завдання можливе лише тоді, коли керівник може своєчасно відреагувати на всі життєві та професійні негаразди. Встановлено, що стан наявності особистісної кризи може впливати на стан виникнення та перебігу професійної кризи (Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова Е. Пряжникова, Н. Пряжников тощо). Отож, постало питання віднайти ті потаємні резерви особистості керівника та розглянути їх психологічні особливості, що допомагають позбутися зайвих негативних наслідків.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Аналіз наукової літератури виявив, що у наукових дослідженнях з вікової та педагогічної психології, соціальної психології, організаційної психології, психології управління досліджувалися питання, що висвітлювали окремі

---

<sup>17</sup> Москальова А. С. Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості: спецкурс / А. С. Москальова. — К., 2010. — 28 с.

аспекти зазначеної проблеми.

Вченими сутність поняття «професійна криза» трактується по-різному, як-то<sup>17</sup>:

- психічний стан людини, що характеризується суб'єктивними (внутрішніми) переживаннями стосовно неможливості реалізації двох професійно важливих мотивів — мотиву досягнення і потреби в досягненнях (Н. Пилипенко);

- явище в професійній діяльності, що призводить до деструкцій, деформацій структури особистості (Н. Голиков, О. Деркач, А. Маркова, В. Подвойский, Е. Руденский, Д. Трунов тощо);

- різка зміна вектора професійного розвитку суб'єкта діяльності (М. Варій, Н. Волянчук, В. Ординський, Е. Симанюк тощо);

- «професійне вигорання» (Г. Абрамова, В. Бойко, О. Бондарчук, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, Е. Ільїн, Л. Карамушка, С. Максименко, Т. Форманюк, Е. Aronson, Е. Hartman, С. Maslach тощо);

- переживання професійних проблем, що усвідомлюються як професійні перешкоди, які виникають внаслідок блокування можливості досягнення професійних цілей, що мають життєзначущий, особистісний сенс для управлінця (А. Москальова)<sup>17</sup>.

**Мета і завдання дослідження.** Виходячи з актуальності проблеми та її недостатньої розробки, **метою** дослідження є розроблення моделі та складових особистісного потенціалу подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів.

### Виклад основного матеріалу

Досліджуючи цю проблематику, варто було б розкрити поняття «потенціал» та «особистісний потенціал».

У науковій літературі поняття «потенціал» (від лат. *potentia* — сила) розглядається як джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути приведені в дію, використані для розв'язання будь-якого завдання у досягненні певної мети<sup>8</sup>.

Виявлено, що вивченню цієї проблеми присвячували свої наукові праці Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн, Д. Леонтьєв. Основною ідеєю в їх дослідженнях постало питання про можливість невикористаних психічних резервів, здатних актуалізуватися під впливом певних умов<sup>11</sup>.

У психології майже тотожним цьому терміну розглядається поняття «ресурс». За визначенням, яке подано в «Тлумачному словнику російської мови»<sup>19</sup>, це:

---

<sup>17</sup> Москальова А. С. Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості: спецкурс / А. С. Москальова. — К., 2010. — 28 с.

<sup>8</sup> Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко [та ін.]; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. — К. : НАДУ, 2010. — 820 с. — С. 550.

<sup>11</sup> Корисні поради для керівника НЗ з управління персоналом [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://repetska.jimdo.com>, с. 78

<sup>19</sup> Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Мир и образование – Оникс, 2010. — 736 с. — С. 677.



1. Запаси, джерела чого-небудь; 2. Засіб, до якого звертаються при необхідності<sup>22</sup>. Поняття ресурсу в психології має багато аспектів: когнітивний ресурс<sup>5</sup>; інтелектуальний ресурс<sup>26</sup>; ресурси саморегуляції<sup>22</sup> тощо.

У науковій літературі існують різноманітні підходи щодо вивчення поняття «потенціал»<sup>21; 25</sup>:

- акмеологічний підхід відображає сутність двох загальних законів: а) самовираження особистості в професії; б) особистісно-професійного розвитку і множення особистісного потенціалу (А. Деркач)<sup>21; 25</sup>;

- як психологічний феномен — інтегрально описуються мотиви і здібності особистості<sup>16</sup>; як сукупність засобів, можливостей, насамперед внутрішніх, які є приховані, потенційні і можуть проявитися при певних умовах<sup>21; 25</sup>;

- в гуманістичній психології — це розвиток особистості, що пов'язаний з реалізацією її можливостей, здібностей;

- за діяльнісним підходом — потенціал розглядається в сукупності діяльності особистості в різних соціальних сферах (Б. Ананьєв, Д. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.)<sup>21</sup>;

- за соціологічним підходом — звертається увага на сукупність духовних і матеріальних можливостей, які розглядаються як внутрішній набуток особистості, спрямований на досягнення певних цілей<sup>21; 25</sup>.

А. Хисамов<sup>25</sup>, підтверджуючи важливість соціального потенціалу, наголошує на унікальності цього феномену та вказує на те, що він властивий як особистості (у внутрішньому ракурсі), так і суспільству загалом. Навіть виокремлює субпотенціали соціального потенціалу, які змальовують можливість людини долати життєві негаразди та досягати успіхів. Такими ознаками особистості є: інноваційно-творчі характеристики людини, які вказують, що людина є ініціативною, кмітливою, що допомагає творчо підходити до виконання виробничих завдань; професійно-кваліфікаційні (сукупність умінь і навичок), які використовуються в діяльності; духовно-моральні, які вказують на дотримання моральних норм і принципів, які допомагають у побудові доброзичливих стосунків в суспільстві; інтелектуальні — вказують рівень знань та творчих талантів, що в сукупності визначає рівень

---

<sup>22</sup> Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011. — 512 с. — (Серия «Психология социальных явлений»).

<sup>5</sup> Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. — 368 с.

<sup>26</sup> Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — М. : Пер Сэ, 2002. — 384 с.

<sup>22</sup> Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011. — 512 с. — (Серия «Психология социальных явлений»).

<sup>21</sup> Ситнік С. В. Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії / С. В. Ситнік // Вісник Одеського національного ун-ту імені І. І. Мечнікова. — Одеса, 2012. — Т. 17. — Вип. 8(20). — С. 168–176. — (Серія «Психологія»).

<sup>25</sup> Хисамов А. Р. Личностный потенциал современной молодежи: основные понятия и компоненты структуры / А. Р. Хисамов // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 5/6. — С. 1339–1342.

<sup>16</sup> Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : дис. .... д-ра психол. наук : 19.00.13 / В. Н. Марков. — М., 2004. — 453 с.

професіоналізму і компетентності людини в суспільстві; психосоматичні, які поєднують у собі як духовні, так і фізичні можливості, які реалізуються з метою задоволення життєвих потреб особистості<sup>18</sup>.

Хоча поняття «потенціал» використовував у своїх творах ще давньогрецький філософ Аристотель, який визначав це слово як внутрішню силу, що здатна втілитись у реальність завдяки людській активності<sup>21</sup>, проте, поняття особистісного потенціалу особистості запровадив у своїх дослідженнях Д. Леонтьєв, який, акцентуючи увагу на проявах системокомплексів особистісних ресурсів, зазначає, що реалізуються вони залежно від наявної ситуації<sup>3; 7; 12; 13; 21</sup>. Окрім цього, автор наголошує, що «особистий потенціал є інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості. Формою прояву є феномен самодетермінації особистості, який допомагає особистості діяти відносно вільно як від внутрішніх, так і від зовнішніх умов. Особистісний потенціал відображає міру подолання особистістю заданих обставин, в кінцевому рахунку подолання особистістю самої себе, а також певною мірою тих зусиль, які допомагають працювати як над собою, так і над обставинами свого життя»<sup>13; 21</sup>. Також, на думку автора, психологічний потенціал тісно пов'язаний з поняттям «життєстійкість» (*hardiness*), яке також асоціюється із системою переконань, настанов на контроль за подіями, на прийнятті викликів і ризиків на протидію відчуттю безсилля або намагання до безпеки<sup>22; 27</sup>.

Також у своїх дослідженнях С. Ситнік зазначає, що у психологічній науці особистісний потенціал розглядається поряд з потенціалами: психофізіологічний, трудовий, інтелектуальний (В. Шуванов, А. Деркач, Е. Селезньова, Д. Сервон, Дж. Капрарі, В. М. Марков), самовизначення, самореалізації (Д. Леонтьєв), організаційний (Ю. Ємельянов), професійний (И. Маноха), творчий та комунікативний (Л. Орбан-Лембрик), духовний (Д. Паригін) та ін.<sup>21</sup>

Виокремлено низку авторів, які розглядали структурні компоненти особистісного компонента.

---

<sup>18</sup> Нугаев М. А. Базовая модель качества социального потенциала региона / М. А. Нугаев. — Казань : Казан. гос. энерг. ун-т, 2009. — С. 4.

<sup>21</sup> Ситнік С. В. Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії / С. В. Ситнік // Вісник Одеського національного ун-ту імені І. І. Мечнікова. — Одеса, 2012. — Т. 17. — Вип. 8(20). — С. 168–176. — (Серія «Психологія»).

<sup>3</sup> Белкова И. Личностный потенциал как психолого-педагогическая проблема [электронный ресурс] / И. Белкова, М. Непомнящая; Лесосибирский пед. ин-т. — Лесосибирск. — Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2013/Psihologia/9\\_122036.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Psihologia/9_122036.doc.htm)

<sup>7</sup> Ефанова М. И. Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. Л. С. Колмогоровой, Ю. В. Трофимовой. — Барнаул : АлтГПА, 2009. — 406 с.

<sup>12</sup> Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова : под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — С. 56–65.

<sup>13</sup> Леонтьев Д. А. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Осин [и др.] // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России : материалы межрег. науч.-практ. конф. — М., 2005. — С. 259–260.

<sup>22</sup> Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011. — 512 с. — (Серия «Психология социальных явлений»).

<sup>27</sup> Maddi S. R. Creating Meaning Through Making Decisions / S. R. Maddi // The Human Search for Meaning ; Ed. By P. T. P. Wong / P. S. Fry. — Mahwah Lawrence Erlbaum, 1998. — P. 1–25.

Цікавими є дослідження авторів<sup>3</sup>, де особистісний потенціал, розглядається через характеристику певних структурних компонентів, а саме: пізнавального (як сфера пошуку істини), морального (як сфера пошуку добра) та естетичного (як сфера пошуку краси). Також до основних властивостей потенціалу, на думку авторів, можна віднести: щільність як насиченість значної кількості цінностей, що збагачують потенціал людини; силу як енергію, з якою людина поширює свій потенціал; стійкість як сталість і протидія зовнішніх несприятливих впливів; системність як упорядкованість зв'язків між складовими потенціалу; продуктивність як активність людини в досягненні поставлених цілей; індивідуальність як вміння індивіда здійснювати саморозвиток і знаходити адекватні способи самореалізації свого потенціалу<sup>7</sup>.

Дещо іншу структуру особистісного потенціалу надає В. Соколов<sup>25</sup>:

- професійний потенціал (знання, уміння і навички, які надають характеристику професіоналізму людини);
- потенціал працездатності (здатність індивіду до виробничої діяльності);
- навчальний (інтелектуальні здібності індивіду);
- творчий потенціал (здатність індивіда до творчої самореалізації);
- духовний потенціал (морально-ціннісні якості).

Так Н. Тавтилова, проаналізувавши дослідження щодо особистісного потенціалу різними вченими, виокремила різноманітні підходи щодо вивчення структурних компонентів означеної проблематики<sup>23</sup> (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Основні підходи науковців щодо виокремлення структурних компонентів особистісного потенціалу особистості (за Н. Тавтиловою)**

Основні підходи	Основні ідеї розподілу компонентів	Представники
1	2	3
Акмеологічний підхід	Виокремлено: <ul style="list-style-type: none"> <li>• «потенційне» особистості (здібності, професійно-обумовлені професійно важливі якості, позитивні спадкові фактори тощо);</li> <li>• система постійно відновлюваних ресурсів (інтелектуальних, психологічних, вольових)</li> </ul>	В. Марков, Н. Тавтилова <sup>16; 23</sup>

<sup>3</sup> Белкова И. Личностный потенциал как психолого-педагогическая проблема [электронный ресурс] / И. Белкова, М. Непомнящая; Лесосибирский пед. ин-т. — Лесосибирск. — Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2013/Psihologia/9\\_122036.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Psihologia/9_122036.doc.htm)

<sup>7</sup> Ефанова М. И. Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; под ред. Л. С. Колмогоровой, Ю. В. Трофимовой. — Барнаул: АлтГПА, 2009. — 406 с.

<sup>25</sup> Хисамов А. Р. Личностный потенциал современной молодежи: основные понятия и компоненты структуры / А. Р. Хисамов // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 5/6. — С. 1339–1342.

<sup>23</sup> Тавтилова Н. Н. Личностный потенциал как фактор успешной реализации кадровой стратегии / Н. Н. Тавтилова // Психология в России и за рубежом: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — С. 98–103.

<sup>16</sup> Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: дис. .... д-ра психол. наук: 19.00.13 / В. Н. Марков. — М., 2004. — 453 с.

Продовження таблиці 1

1	2	3
Адаптаційний підхід	<ul style="list-style-type: none"> <li>• особистісний потенціал обіймає такі сфери, як психологічні особливості людини, які вказують на ефективність адаптації і вірогідність збереження професійного здоров'я фахівця. Характеризується психічною стійкістю, самооцінкою, рівнем конфліктності, моральними якостями, орієнтацією на норми поведінки</li> </ul>	А. Маклаков <sup>14</sup>
Організаційний підхід	<ul style="list-style-type: none"> <li>• виокремлено структуру особистісного потенціалу, яка містить автономну каузальну орієнтацію, як прояв феномену самодетермінації особистості, життєстійкість, толерантність до невизначеності, наявність часової перспективи, здатність здійснювати особистісний вибір</li> </ul>	Е. Мандрикова <sup>16</sup>
Управлінський підхід	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сукупність соціальних елементів, які впливають на економічну діяльність людини у межах морально-етичних та правових норм суспільства. До них віднесено такі якості особистості: мораль, партнерство, суперництво, тип спілкування, конфліктність, мистецтво та техніка переговорів<sup>7</sup>.</li> <li>• Наявність індивідуальних якостей керівників, які допомагають здійснювати управлінську діяльність:</li> <li>• інтелект (до речі, автори вказують, що рівень розвитку його має бути не на високому рівні, тоді це сприяє ефективнішому вирішенню складних проблем);</li> <li>• ініціатива та ділова активність, де цінуються такі діяльнісні якості, як самостійність та кмітливність; упевненість в собі (пов'язують із високою самооцінкою компетентності та високим рівнем домагань);</li> <li>• «фактор гелікоптера», який описує здатність особистості сприймати ситуації у загальному вигляді, а не частково<sup>24</sup></li> </ul>	А. Егоршин, А. Урбанович <sup>7; 24</sup>

<sup>14</sup> Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра психол. наук / А. Г. Маклаков. — СПб. : СПбГУ, 1996. — 37 с.

<sup>16</sup> Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : дис. .... д-ра психол. наук : 19.00.13 / В. Н. Марков. — М., 2004. — 453 с.

<sup>7</sup> Ефанова М. И. Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. Л. С. Колмогоровой, Ю. В. Трофимовой. — Барнаул : АлтГПА, 2009. — 406 с.

<sup>24</sup> Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пособие / А. А. Урбанович. — Минск : Харвест, 2007. — 640 с.

Сама автор особистісний потенціал визначає як інтегральне поняття, яке містить психологічні якості особистості, що актуалізуються при певних умовах у професійній діяльності.

Е. Петрова вказала на відмінності між цими схожими поняттями, які полягають в тому, що дія ресурсу усвідомлюється, тоді як потенціал може не усвідомлюватися та характеризуватися із особливостями здоров'я<sup>22</sup>.

Заслужують на увагу дослідження А. Павлової щодо поняття «професійно-особистісний потенціал робітника», який характеризується здатністю до саморозуміння, самопрогнозування та саморозвитку, що вказує на творчу активність робітників<sup>20</sup>.

Також над цією проблематикою працював Г. Зараковський, який виділив індивідуальні якості психологічного потенціалу працівників, а саме: *векторна активність*, яка розкриває спрямованість особистості, її потреби, мотиви, цілі діяльності; *ергічна активність* (от греч. *ergon* — работа): ініціативність, енергійність, рівень працездатності; *інтелект та креативність*: розумові здібності, уява, інтуїція; *регулятивні якості*: самооцінка, намагання до саморозвитку, здатність до планування своєї діяльності, воля, самодисципліна, здатність до ризику, стійкість до стресу; *соціоутворювальні здібності*: ціннісні орієнтації, нормативність поведінки, здатність до прийняття соціальної ролі, комунікабельність, здатність до співпереживання, рефлексії<sup>9; 23</sup>.

Поряд з цим, цікавими є дослідження Н. Тавтілової, В. Маркова, які виокремлюють певні суперечності в управлінській діяльності керівника, а саме між<sup>9; 16; 23</sup>.

- намаганням особистості максимально реалізувати свій потенціал у професійній діяльності та наявністю необхідного «запасу» внутрішніх ресурсів щодо подолання складних життєвих труднощів;
- вимогами професії до управлінця та її можливостями;
- зовнішніми об'єктивними вимогами до особистості та внутрішніми особистісними якостями, які розглядаються, як розбіжності між бажаннями та можливостями управлінця<sup>8</sup>.

---

<sup>22</sup> Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011. — 512 с. — (Серия «Психология социальных явлений»).

<sup>20</sup> Павлова А. М. Профессионально-личностный потенциал специалиста: феномен и понятие / А. М. Павлова // Ежегодник Российского психологического общества : материалы III Всерос. съезда психологов (25–28 июня 2003 г.). — СПб., 2003. — Т. 6. — С. 207.

<sup>9</sup> Зараковский Г. М. Психолого-физиологическое содержание деятельности оператора / Г. М. Зараковский, В. И. Медведев // Инженерная психология: теория, методология, практическое применение. — М. : Наука, 1977. — С. 31–55

<sup>23</sup> Тавтилова Н. Н. Личностный потенциал как фактор успешной реализации кадровой стратегии / Н. Н. Тавтилова // Психология в России и за рубежом : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). — СПб. : Реноме, 2013. — С. 98–103.

<sup>16</sup> Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : дис. .... д-ра психол. наук : 19.00.13 / В. Н. Марков. — М., 2004. — 453 с.

<sup>8</sup> Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко [та ін.] ; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трошинського, Ю. П. Сурміна. — К. : НАДУ, 2010. — 820 с.

Для нашого дослідження є цікавим висновок І. Белкова про те, що<sup>3</sup>:

- існує взаємозв'язок між здатністю людини долати життєві події та використанням ресурсної бази для побудови послідовності дій;
- особистісний потенціал — невіддільна складова особистості, яка є основним вектором напряму розвитку, її стрижнем; вказує на базову, індивідуальну характеристику особистості, яка є прихованою, та реалізується за певних умов;
- специфічною формою прояву особистісного потенціалу є подолання особистістю несприятливих умов її розвитку.

Тобто, така характеристика дає впевненість у тому, що будь-яку життєву ситуацію можна подолати завдяки внутрішнім резервам особистості, які проявляються тоді, коли цього потребує критична ситуація<sup>3</sup>.

Беручи до уваги вищезазначені дослідження і враховуючи специфіку управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, *особистісний потенціал управлінця* розглядається як інтегральна якість, що визначає здатність до активізації внутрішніх ресурсів (індивідуально-психологічних властивостей, станів, здібностей, мотивів), що дають змогу розв'язувати актуальні завдання управлінської діяльності та сприяють досягненню професійних цілей, які мають життєзначущий, особистісний смисл для керівника.

*Модель особистісного потенціалу* подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів є складним, багатоаспектним новоутворенням, яке полягає в активізації внутрішніх ресурсів та зовнішніх умов щодо сприяння усуненню перешкод для досягнення мети організації. Ми підтримуємо думку К. Кожевникової, що особистісний потенціал «включений у процес подолання через мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та поведінковий компоненти особистості як суб'єкта, який намагається подолати важкі життєві ситуації»<sup>10</sup>.

Модель особистісного потенціалу подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів містить структурні компоненти, які нами були виділені у три сфери функціонування: когнітивну, афективну та конативну (табл. 2).

---

<sup>3</sup> Белкова И. Личностный потенциал как психолого-педагогическая проблема [электронный ресурс] / И. Белкова, М. Непомнящая; Лесосибирский пед. ин-т. — Лесосибирск. — Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2013/Psihologia/9\\_122036.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Psihologia/9_122036.doc.htm)

<sup>10</sup> Кожевникова К. Ю. Личные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности и история психологии» / Е. Ю. Кожевникова. — Краснодар, 2006.

**Модель подолання професійних криз керівниками  
загальноосвітніх навчальних закладів**

Складові особистісного потенціалу	Симптоми професійних криз	Характеристика особистісного потенціалу	Психологічна компетентність подолання професійних криз
Когнітивний компонент	Когнітивний дисонанс	Здатність до пізнавально-аналітичної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знання щодо подолання криз, професійних криз;</li> <li>• розуміння кризових процесів та соціально-психологічних факторів, що впливають на розвиток професійних криз управлінців</li> </ul>
Афективний компонент	Стрес, криза, фрустрація	Здатність до стресостійкості	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Опанування труднощами, що виникають під час професійних криз;</li> <li>• конструктивне емоційне переживання професійних труднощів (емоційна стійкість, стриманість, толерантність до невизначеності тощо)</li> </ul>
Конативний компонент	Конфліктність	Попередження конфліктів	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність до конструктивного розв'язання складних виробничих завдань;</li> <li>• розв'язання виробничих завдань тощо</li> </ul>

Зупинимося більш детально на характеристиці когнітивного компонента особистісного потенціалу подолання професійних криз.

*Когнітивний компонент особистісного потенціалу подолання професійних криз* полягає у розумінні та знанні сутності понять «криза», «професійна криза», «професійна криза керівників загальноосвітнього навчального закладу»; здатність до пізнавально-аналітичної діяльності; схильність до ефективного подолання професійних криз. Отримання таких знань допоможе керівникам позбутися ситуації виникнення «когнітивного дисонансу», який заважає керівникам перебудовувати власну смислову систему на розуміння інформації щодо професійних криз.

В основу вибору стратегії подолання було обрано особливості особистісного потенціалу на рівні когнітивного ресурсу, який може полягати в інтелектуальній

продуктивності<sup>5</sup>. Процес «когнітивного оцінювання»<sup>1;4</sup>, де враховується оцінка особливостей як негативних, так і позитивних ситуацій, для того щоб виявити наявну причину того, що відбувається. Як вважають автори, об'єктом когнітивного оцінювання також виступають здібності та можливості людини, її функціонально-енергетичні резерви, вірогідність отримання соціальної підтримки, наявність відповідного життєвого досвіду та можливості його використання в певній ситуації. Опираючись на думку Л. Анциферової, можна відмітити, що від рівня розвитку механізму когнітивного оцінювання, його гнучкості, від можливості людини з різних поглядів розглядати важку ситуацію і застосовувати прийоми переоцінки, залежить правильний вибір конкретної стратегії подолання травматичної події. Опираючись на думку авторів, ми також вважаємо, що як тільки керівник ухвалює рішення про можливість позитивної зміни важкої ситуації, суб'єкт починає формувати її як проблему. Продовжуючи цю тематику, М. Холодна пропонує в системі психічних ресурсів використовувати когнітивний контроль, який виявляється в індивідуально-своєрідних засобах оцінки, аналізу, розумінні й інтерпретації подій, які відбуваються<sup>26</sup>.

Можна зазначити, що ефективним результатом щодо когнітивного компонента особистісного потенціалу подолання професійних криз буде вважатися здатність до ефективної пізнавально-аналітичної діяльності керівників в умовах змін.

*Афективний компонент особистісного потенціалу подолання професійних криз* характеризується стресостійкістю, стійкістю до невдач, позитивним ставленням до діяльності підлеглих. Наявністю регулятивних якостей, які представлені: адекватною самооцінкою, намаганням до саморозвитку, здатністю до планування своєї діяльності, стійкістю до стресу.

Позитивним результатом афективного компонента особистісного потенціалу подолання професійних криз вважатиметься здатність до вдалого попередження стресових станів керівниками; емоційна стабільність та стресостійкість, а також інтегрованість й ієрархічність мотиваційних тенденцій.

*Поведінковий компонент особистісного потенціалу подолання професійних криз* надає можливість ефективно долати конфліктні ситуації, позитивно розв'язувати складні виробничі й управлінські ситуації. Характеризується такими ознаками, що впливають на перебіг процесів саморегуляції: сила мотивації, реалістичність, емоційна стійкість, ситуативна незалежність тощо. Завдяки наявності оптимістичної активності здатності включати механізми інтрапсихічної адаптації особистості, пластичності,

---

<sup>5</sup> Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. — 368 с.

<sup>1</sup> Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 1. — С. 3–18.

<sup>4</sup> Варбан Є. О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. О. Варбан. — К., 2009. — 25 с.

<sup>26</sup> Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — М. : Пер Сэ, 2002. — 384 с.



наявності стратегій подолання (орієнтації на нове, інтенції на розвиток, самоконтроль, знаходження стратегій розв'язання конфліктів, відкритості світу тощо), самодисципліні, здатності до ризику, керівнику вдається грамотно організувати управлінську діяльність, розв'язувати конфліктні ситуації, виконувати складні виробничі завдання. Переважання таких властивостей особистості, що впливають на перебіг процесів — саморегуляції, співробітництва, компромісу — сприятиме не тільки ефективній діяльності та безконфліктному співіснуванню, а й суцільному подоланню професійних криз.

Використання особистісного потенціалу під час подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів потребує досконалого дослідження. Варто відмітити, що проблема подолання в психології не має загально визнаної класифікації різновидів подолання, одні говорять про типи (форми) подолання (Т. Крюкова, А. Налчаджан), другі — про способи, прийоми (Л. Регуш), треті — про стилі (Д. Леонтьєв, О. Лібіна), четверті — про техніки (Л. Анциферова, О. Прохоров), п'яті — про стратегії (Л. Виноградова, Н. Волянюк, Т. Крюкова, С. Нартова-Бочавер)<sup>4</sup>. Так, зарубіжні психологи розглядають поняття «психологічне подолання» та виокремлюють три підходи до його розуміння: як спосіб психологічного захисту; як якість особистості; як динамічний процес у межах когнітивного підходу. Деякі автори (Є. Варбан, П. Лушин), виділяють «стратегії подолання життєвих криз, що базуються на спрямованості поведінки людини на смисло — та цілеутворення, самовдосконалення, активні практичні дії щодо усунення ситуації, ігнорування та пошук допомоги у інших людей»<sup>4</sup>.

Отже, психологічна компетентність керівників щодо подолання професійних криз є сукупність психологічних знань, умінь і навичок, мотивів та особистісних якостей, які допомагають фахівцю орієнтуватися в складних, напружених професійних ситуаціях, пережити перешкоди для досягнення особистісно значущих професійних цілей, застосовувати конструктивні стратегії поведінки з метою виходу із ситуації професійної кризи тощо.

Виявлено психологічні детермінанти особистісного потенціалу як особистості, так і управлінця. З'ясовано взаємозв'язок між здатністю людини долати життєві події та можливістю використовувати особистісні потенціальні можливості управлінцями для подолання як складних виробничих ситуацій, так і професійних криз.

## Висновки

До основних здобутків проведеного дослідження віднесено: виокремлення психологічних особливостей особистісного потенціалу щодо подолання професійних криз особистості; розширення уявлень про зміст та сутність особистісного потенціалу особистості загалом та особистісного потенціалу подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів; обґрунтування моделі

---

<sup>4</sup> Варбан Є. О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. О. Варбан. — К., 2009. — 25 с.

особистісного потенціалу подолання професійних криз керівниками загальноосвітніх навчальних закладів.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Беручи до уваги той факт, що особистісний потенціал розглядається як інтегральна якість, вважаємо за необхідне в перспективі подальших досліджень розробити методикау дослідження особистісного потенціалу щодо подолання професійних криз.

### **Список використаних джерел**

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 1. — С. 3–18.
2. Аристотель. Сочинения в 4-х т. / Аристотель. — М. : Мысль, 1975. — Т. 1. — С. 348.
3. Белкова И. Личностный потенциал как психолого-педагогическая проблема [электронный ресурс] / И. Белкова, М. Непомнящая ; Лесосибирский пед. ин-т. — Лесосибирск. — Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2013/Psihologia/9\\_122036.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Psihologia/9_122036.doc.htm)
4. Варбан Є. О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. О. Варбан. — К., 2009. — 25 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. — 368 с.
6. Егоршин А. П. Управление персоналом: учеб. для вузов / А. П. Егоршин. — Н. Новгород : НИМБ, 2007. — С. 675.
7. Ефанова М. И. Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. Л. С. Колмогоровой, Ю. В. Трофимовой. — Барнаул : АлтГПА, 2009. — 406 с.
8. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко [та ін.]; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. — К. : НАДУ, 2010. — 820 с.
9. Зараковский Г. М. Психолого-физиологическое содержание деятельности оператора / Г. М.Зараковский, В. И. Медведев // Инженерная психология: теория, методология, практическое применение. — М. : Наука, 1977. — С. 31–55.
10. Кожевникова К. Ю. Личные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности и история психологии» / Е. Ю. Кожевникова. — Краснодар, 2006.
11. Корисні поради для керівника НЗ з управління персоналом [електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://repetska.jimdo.com>, с. 78

12. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова : под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — С. 56–65.
13. Леонтьев Д. А. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Осин [и др.] // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России : материалы межрег. науч.-практ. конф. — М., 2005. — С. 259–260.
14. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : автореф. дис. на соискание учен. степ. д-ра психол. наук / А. Г. Маклаков. — СПб. : СПбГУ, 1996. — 37 с.
15. Мандрикова Е. Ю. Личностный потенциал в организационном контексте / Е. Ю. Мандрикова // Личностный потенциал. Структура и диагностика ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — 469 с.
16. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : дис. .... д-ра психол. наук : 19.00.13 / В. Н. Марков. — М., 2004. — 453 с.
17. Москальова А. С. Підготовка керівників освітніх організацій до попередження професійних криз особистості: спецкурс / А. С. Москальова. — К., 2010. — 28 с.
18. Нугаев М. А. Базовая модель качества социального потенциала региона / М. А. Нугаев. — Казань : Казан. гос. энерг. ун-т, 2009. — С. 4.
19. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Мир и образование – Оникс 2010. — 736 с.
20. Павлова А. М. Профессионально-личностный потенциал специалиста: феномен и понятие / А. М. Павлова // Ежегодник Российского психологического общества : материалы III Всерос. съезда психологов (25–28 июня 2003 г.). — СПб., 2003. — Т. 6. — С. 207–210.
21. Ситнік С. В. Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії / С. В. Ситнік // Вісник Одеського національного ун-ту імені І. І. Мечнікова. — Одеса, 2012. — Т. 17. — Вип. 8(20). — С. 168–176. — (Серія «Психологія»).
22. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлёва, Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011. — 512 с. — (Серия «Психология социальных явлений»).
23. Тавтилова Н. Н. Личностный потенциал как фактор успешной реализации кадровой стратегии / Н. Н. Тавтилова // Психология в России и за рубежом : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). — СПб. : Реноме, 2013. — С. 98–103.
24. Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пособие / А. А. Урбанович. — Минск : Харвест, 2007. — 640 с.
25. Хисамов А. Р. Личностный потенциал современной молодежи: основные понятия и компоненты структуры / А. Р. Хисамов // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 5/6. — С. 1339–1342.

26. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — М. : Пер Сэ, 2002. — 384 с.

27. Maddi S. R. Creating Meaning Through Making Decisions / S. R. Maddi // The Human Search for Meaning; Ed. By P.T.P Wongi P.S. Fry. — Mahwah Lawrence Erlbaum, 1998. — P. 1–25.

**Alla Moskaljova**

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONAL  
POTENTIAL TO OVERCOME PROFESSIONAL CRISES  
OF THE SECONDARY SCHOOLS MANAGERS**

The article describes the main approaches of the scientists concerning the study of the concept «the personal potential» of the individual. Revealed a special attention of the scientists to this psychological phenomenon, especially in the aspect of overcoming the professional crises. Disclosed the value of the personal potential of the manager and his role in overcoming the crisis professional of the secondary schools heads.

The author examines the personal potential of the manager as an integral quality, that defines the ability to activate interior resources (individual psychological properties, abilities, motives), which allow to solve the actual problems of management activities and contribute to the achievement of the professional goals, that have itsname, personal meaning for the leader.

The author substantiates the model of the personal potential of overcoming of the professional crisis of the secondary school heads, which is a complex, multidimensional neoformation, wpat is in the activation of the internal resources and the external conditions to promote the elimination of obstacles to the achievement of the goals of the organization. It contains the structural components that were allocated in three functioning areas: cognitive, affective and conative. Given their characteristics.

Thus, the main achievements of this study include: the selection of the psychological features of the personal potential to the overcoming of the professional crises of the personality; expansion of the views about the content and the essence of the personal potential in general and the personal potential to overcome professional crises of the secondary schools managers; the justification of the model of the personal potential to overcome professional crises of the secondary schools managers.

**Папуша Владислав В'ячеславович,**  
*старший викладач кафедри педагогіки, психології і  
корекційної освіти Рівненського обласного інституту  
післядипломної педагогічної освіти*

### **ВНУТРІШНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОЯВЛЕННЯ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

**Анотація.** *Стаття присвячена теоретичному аналізу й узагальненню внутрішніх передумов проявлення віктимної поведінки у підлітковому віці. Різноманітність психічних змін у підлітковому віці визначається багатьма факторами. Саме у цей період схильність потрапляти в ситуації, пов'язані з небезпекою для життя і здоров'я, найвища. Індивідуально-особистісні характеристики виступають своєрідним внутрішнім фільтром, що блокує чи, навпаки, інтенсифікує реалізацію підлітком віктимної поведінки. До визначальних інтенцій, які слугують передумовами реалізації віктимної поведінки у підлітковому віці, віднесено: довірливість, наївність, невпевненість, нестійку та неадекватну самооцінку, максималізм, імпульсивність, агресивність, тривожність, навіюваність, екстернальний локус контролю.*

**Ключові слова:** *внутрішні передумови, реалізація, віктимна поведінка, підлітковий вік.*

**Папуша Владислав Вячеславович**

### **ВНУТРЕННИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЯВЛЕНИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация.** *Статья посвящена теоретическому анализу и обобщению внутренних предпосылок реализации виктимного поведения в подростковом возрасте. Разнообразие психических изменений в подростковом возрасте определяется многими факторами. Именно для этого периода характерна самая высокая склонность подростка попадать в ситуации, связанные с опасностью для жизни и здоровья. Индивидуально-личностные характеристики выступают своеобразным внутренним фильтром, блокирующим или, наоборот, интенсифицирующим реализацию подростком виктимного поведения. К определяющим интенциям, которые выступают предпосылками реализации виктимного поведения в подростковом возрасте, отнесены: доверчивость, наивность, неуверенность, неустойчивая и неадекватная самооценка, максимализм, импульсивность, агрессивность, тревожность, внушаемость, экстернальный локус контроля.*

**Ключевые слова:** *внутренние предпосылки, реализация виктимного поведения, подростковый возраст.*

## INTERNAL PREREQUISITES OF IMPLEMENTATION OF A VICTIM BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

**Abstract.** *The article is devoted to a theoretical analysis and generalization of a internal preconditions implementation of victim behavior in adolescence. A variety of psychological changes in adolescence is determined by many factors. During this period the tendency to fall under situations of danger to life and health is the highest. Individual personal characteristics are kind of an internal filter that blocks or conversely intensify implementation of teenager victim behavior. Defining intentions that serve as prerequisites for the implementation of victim behavior in adolescence include: credulity, innocence, uncertainty, unstable and inadequate self-esteem, perfectionism, impulsivity, aggression, anxiety, suggestibility, external locus of control.*

**Key words:** *internal prerequisites, implementation, victim behavior, adolescence.*

### Постановка проблеми

Економічна й соціальна нестабільність сьогодення, глобалізація, невизначеність, трансформація соціальної дійсності сприяють падінню духовних і моральних цінностей, підвищенню конфліктності, агресивності в соціальних і міжособистісних відносинах й призводять до появи нових соціальних проблем, які, передусім, позначаються на соціалізації й розвитку сучасних підлітків та віктимізації якось їх частини.

**Актуальність проблеми дослідження.** Підлітковий вік – період інтенсивних змін, які виявляються практично у всіх сферах психічної реальності – в когнітивній, емоційно-вольовій, комунікативній та поведінковій, підвищуючи ступінь віктимної уразливості підлітка. Саме у цей період схильність потрапляти в ситуації, пов'язані з небезпекою для життя і здоров'я, найвища. Відомо, що підлітковий віковий період є емоційно насиченим і відрізняється від інших вікових етапів глибиною і тривалістю переживань, руйнуванням звичних, засвоєних раніше способів емоційного реагування, домінуванням різноманітних емоційних станів, які з часом можуть закріпитися як стійкі емоційні якості особистості<sup>20</sup>. Одна з яскравіших характеристик цього періоду – особистісна нестабільність, яка виявляється в емоційній лабільності, тривожності, суперечливості почуттів, моральній нестійкості, коливаннях самооцінки<sup>9</sup>. За умови недостатніх внутрішніх ресурсів і несприятливої загальної життєвої ситуації підліток стає найуразливішим до стресу, й тяжкі життєві умови можуть провокувати прояв віктимності<sup>5</sup>.

---

<sup>20</sup> Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности / Э. Ремшмидт. — М. : Мир, 1994.

<sup>9</sup> Кідалова М. М. Психологічні особливості прояву емоційних бар'єрів у підлітковому віці / М. М. Кідалова // Психологічні перспективи : спец. вип. «Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху». — 2011. — Т. 2. — С. 38–50.

<sup>5</sup> Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності / М. Й. Боришевський. — К. : Академвидав, 2010. — 416 с.

Відтак, підлітковий вік є найбільш затребуваним для дослідження різних типів віктимної поведінки: це період життя людини, який відрізняється високою інтенсивністю процесів соціалізації та індивідуалізації. Дорослішання характеризується інтенсивними пошуками свого місця у світі, в суспільстві, в системі соціальних стосунків, а також розширенням усвідомлення власних особливостей, здібностей з погляду відповідності вимогам соціуму. У зв'язку з цим підлітку слід погоджувати свої потреби з очікуванням довколишніх та вимогами соціальних норм. Необхідність такого погоджування часто пов'язана із значними труднощами, котрі й стають причиною виникнення суперечностей у розвитку підлітка, які можуть протікати в гострій формі, зумовлюючи сильні емоційні переживання, порушення у поведінці, у їхніх взаєминах з дорослими та ровесниками<sup>10</sup>.

### Аналіз основних досліджень та публікацій

Аналіз наукових джерел з означеної проблеми дав можливість виділити такі основні напрями, за якими проводиться дослідження цього феномену: класифікація та типологія відхилень у розвитку і поведінці підлітків<sup>12</sup>; соціальні аспекти дитячих відхилень<sup>13</sup>; особистісні й інтелектуальні особливості підлітків<sup>4</sup>; стійкість та різноманітність емоційних бар'єрів підлітків<sup>9</sup>; форми та причини виникнення девіантної поведінки підлітків<sup>21</sup>. У працях вітчизняних<sup>3;7</sup> та зарубіжних науковців<sup>6;14</sup> експліковано й описано насамперед кримінальні, кримінально-процесуальні характеристики жертв злочинів.

Інтерес дослідників до проблеми віктимної поведінки особистості пояснюється тим, що вона, з одного боку, заломлює і висвічує особливості сучасного життя і стан суспільства, а з іншого – у цьому складному й інтенсивно досліджуваному напрямі залишається чимало невирішених проблем. Серед них – питання про механізми, умови і фактори віктимної поведінки, а також психолого-педагогічні чинники її запобігання.

**Мета** статті полягала у виявленні внутрішніх передумов проявлення віктимної поведінки у підлітковому віці.

---

<sup>10</sup> Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Мысль, 1989. — 223 с.

<sup>12</sup> Леванов Е. А. Подросток: концепция психопластики личности / Е. А. Леванов. — М., 2000. — С. 24–48.

<sup>13</sup> Максимова Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: учеб. пособие / Н. Ю. Максимова, Е. Д. Милютина. — Ростов н/Д : Феникс, 2000. — С. 205–233.

<sup>4</sup> Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 352 с.

<sup>9</sup> Кідалова М. М. Психологічні особливості прояву емоційних бар'єрів у підлітковому віці / М. М. Кідалова // Психологічні перспективи : спец. вип. «Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху». — 2011. — Т. 2. — С. 38–50.

<sup>21</sup> Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. — К. : Людопринт Україна, 2009. — 277 с.

<sup>3</sup> Белоусова З. И. Проблемы виктимного поведения личности / З. И. Белоусова, С. П. Гиренко. — Запорожье. — 1996. — С. 231.

<sup>7</sup> Віктимологія та агресологія: навч. посіб. / Н. Ю. Волянюк Г. В. Ложкін; В. В. Папуша; за заг. ред. Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкіна. — Р. : Прінт Хауз, 2010. — 265 с.

<sup>6</sup> Вандышев В. В. Виктимология: что это такое? / В. В. Вандышев. — Л. : Знание, 1978. — 20 с.

<sup>14</sup> Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — СПб. : Питер, 2017.

## Виклад основного матеріалу

Активність особистості в межах суспільно-організаційних форм взаємодії виступає як її поведінка. Поведінка — це спосіб включення особистості в діяльність, вона обумовлена конкретно-історичним розвитком певної особи. Діяльність — це завжди те, що саме робить особистість. Поведінка – це завжди те, яким чином, способом це «щось» особистість робить. Поведінка – процес взаємодії особистості із середовищем, що опосередкований її зовнішньою (моторною) й внутрішньою (психічною) активністю<sup>18</sup>. Щодо трактування віктимної поведінки, то у психологічній науці її розуміють як свідому або несвідому поведінку потенційної жертви, що сприяє та зумовлює в певній життєвій ситуації формуванню умов, за яких виникає можливість спричинення їй шкоди протиправними діями<sup>6</sup>. Головна ознака віктимної поведінки – це здійснення певних дій або бездіяльність, які сприяють тому, що людина опиняється в ролі жертви.

Своєрідність віктимної поведінки підлітка залежить від характеру взаємин із оточенням, соціумом, від норм, ціннісних орієнтацій та рольових приписів. Іншими словами, основні причини різної поведінки, зокрема віктимної, мають психологічне походження<sup>17; 19</sup>.

Встановлено, що підлітковий вік (період від 11–14 ± 2 роки) є специфічним чинником, що підвищує ступінь віктимної уразливості підлітка, втім особливості реалізації віктимної поведінки детерміновані комплексом індивідуально-психологічних властивостей особистості.

Як зазначається у науковій літературі,<sup>10; 12</sup> у підлітків під час дорослішання йде глобальна перебудова організму. Це період бурхливого і нерівномірного зростання: процес розвитку й завершення формування кісткового апарату відбувається швидше, ніж м'язовий розвиток організму. Спостерігається невідповідність, нерівномірність у розвитку серцевого м'яза і судин. Посилена діяльність залоз внутрішньої секреції призводить до тимчасових розладів кровообігу, підвищення артеріального тиску, напруження серцевої діяльності, підвищення збудження. Усі ці фактори позначаються на підвищенні дратівливості, швидкій стомлюваності, запамороченню, прискореному серцебитті. Центральним фактором є статеве дозрівання, що також впливає на роботу внутрішніх органів. З'являється статевий потяг (часто неусвідомлюваний) і пов'язані з ним нові переживання, фантазії, думки.

---

<sup>18</sup> Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» человека / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 5–19.

<sup>6</sup> Вандышев В. В. Виктимология: что это такое? / В. В. Вандышев. — Л. : Об-во «Знание» РСФСР, 1978. — 20 с.

<sup>17</sup> Минская В. С. Виктимологические факторы и механизмы преступного поведения / В. С. Минская, Г. И. Чечель. — Иркутск, 1988. — 120 с.

<sup>19</sup> Папуша В. В. Влив батьківсько-сімейного виховання на віктимну поведінку підлітків / В. В. Папуша // Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. — Тернопіль : Стереарт, 2014. — С. 357–359.

<sup>10</sup> Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Мысль, 1989. — 223 с.

<sup>12</sup> Леванов Е. А. Подросток: концепция психопластики личности / Е. А. Леванов. — М., 2000. — С. 24–48.



Доречно виокремити декілька сфер, в яких підлітки відчують найбільші труднощі, а їх невирішеність частіше за все призводить до того, що у підлітка підвищується ступінь конфліктності та віктимної уразливості.

Перша сфера, в якій виникають проблеми – це поведінкова. Із підлітком іноді стає складно спілкуватися, в нього порушується звичний стиль взаємин, з'являється нестабільність в поведінці з довколишніми. Насамперед має місце однотипний спосіб реагування на труднощі, з якими підліток стикається. Нестабільність характеризується ще й тим, що відбуваються деякі коливання у взаєминах. Водночас наявні спроби уникнути вирішення проблем у спілкуванні, що пов'язано із відсутністю вміння спілкуватися в нових для нього умовах життєдіяльності, оскільки в період статевого дозрівання змінюється сприйняття навколишніх людей і ставлення підлітка до них. Відсутність розвинутої рефлексії, внутрішньої потреби все аналізувати й ухвалювати вірне рішення, невміння використовувати адекватні способи поведінки в комунікації призводить до того, що підлітки або прагнуть уникнути цих проблем, або поводять себе вкрай нестабільно стосовно оточення. Така емоційна неврівноваженість створює підстави для дестабілізації їхньої поведінки<sup>12</sup>.

У поведінковій сфері підлітка спостерігається певний завищений рівень домагань при відсутності критичної оцінки власних можливостей. Статус підлітка передбачає виразну позицію дорослості, а невідповідність домагань і власної критичності призводить до нерозуміння з боку довколишніх і до конфліктів, які у нього з'являються.

Природно, що складний процес розвитку самосвідомості призводить до того, що у підлітків з'являється схильність до прояву нового егоцентризму, який пов'язаний з розвитком «самості», з появою потреби самому ухвалювати рішення. Розвиток «самості» при підлітковому максималізмі може призводити до егоцентризму. «Я» – на чолі всього, а відтак все, що не підтримує цю позицію, викликає у підлітка агресивність, тобто з'являються ознаки агресивної поведінки. У цій ситуації підліток відчуває себе невпевнено, але при цьому вважає себе центром всесвіту.

Максималізм, який властивий підлітку, проявляється в таких якостях, як нетерплячість, імпульсивність, емоційність, що, в свою чергу, не дає йому набутти ту стійкість, яка потрібна йому. Нетерплячість і нетерпимість у справах, у схваленні будь-яких рішень призводить до конфліктної поведінки.

Другою сферою, в якій відбуваються зміни, є афективна сфера. Вона характеризується емоційною лабільністю, низькою фрустрованістю, невисокою толерантністю. Ці явища обумовлюють швидку появу у підлітка відчуття підвищеної тривоги. Тобто невміння бути терплячими, бути впевненими, врівноваженими призводить до виникнення тривоги не як відхилення, а як депресивного стану, в якій потрапляють підлітки. Високий рівень домагань і претензій на домагання, але при цьому занижена й нестабільна самооцінка підлітка – суперечність для підліткового віку. Оскільки у нього ще не сформувалася

---

<sup>12</sup> Леванов Е. А. Подросток: концепция психопластики личности / Е. А. Леванов. — М., 2000. — С. 24–48.

адекватна самооцінка, то характерним для нього є катастрофізація негативних подій.

Третя сфера – це мотиваційно-потребова, яка також впливає на появу конфліктності в підлітковому віці. Поведінкова реакція групування із однолітками, яка характерна для підлітків, призводить до певного блокування. Підліток прагне самостійності, відповідно починає блокувати потребу в захищеності, він бажає навчитися захищатися сам, але зможе це не одразу, відтак починає коливатися, з'являється невпевненість в собі, в своїх силах, позиціях, а звідси потреба визнання в тій референтній групі, в яку він потрапив або намагається.

Четверта сфера – це когнітивна сфера. Вона характеризується надочікуванням від інших, а нереалізованість очікування зумовлює виникнення негативних емоцій. Відчуття нестійкості посилюється від стандартних дорослих установок. У когнітивній сфері є ще така позиція, як ескапізм, властива для підліткового віку; це уникання проблем. Підліток дуже часто є неспроможним самостійно вирішувати ту або іншу проблему, а за умови «успішного» блокування багатьох позицій дорослими, він не хоче ні з ким радитися і обирає як найдоречніший для нього варіант – уникання. Має місце в когнітивній сфері і позиція селективності вибору, тобто побудова висновку, який ґрунтується на деталях, що вирвані із контексту. Втім деталь, яка вирвана із контексту, досить часто набуває абсолютно інший сенс.

Порушення, які мають місце в означених чотирьох сферах, обумовлюють прояв проблем і конфліктів в підлітковому віці, а відтак можуть призвести до формування віктимної поведінки підлітка.

Для розуміння внутрішніх передумов, які слугують підґрунтям для віктимної поведінки у підлітковому віці, важливе значення має структура самосвідомості, міра гармонійності розвитку її складових. Міра адекватності компонентів самосвідомості справляє значний вплив на гармонійність внутрішнього світу підлітка, його психічного здоров'я, тоді як неузгодженість та неадекватність компонентів самосвідомості призводить до внутрішньої та зовнішньої конфліктності<sup>11</sup>. Центральним новоутворенням особистості підлітка, яке пов'язане з якісним зрушенням у розвитку самосвідомості, є виникнення у них уявлення про себе уже не як про дитину. Дієвою стороною уявлення є прагнення бути і вважатися дорослим. Якщо ставлення дорослого до підлітка не відповідає цьому його новому сприйняттю, то підліток всіма доступними йому засобами намагається утвердити себе самостійним суб'єктом, здатним на незалежні прояви у поведінці, в окремих вчинках<sup>23</sup>. При цьому протест і непокора підлітків є засобом, за допомогою якого підліток хоче

---

<sup>11</sup> Кузікова С. Б. Можливість зниження конфліктності у підлітків шляхом корекції їх «Я-концепції» / С. Б. Кузікова // Психологія : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова — К., 2009. — Вип. 2(9). — С. 222–226.

<sup>23</sup> Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds) / D. Olweus. — Oxford : Blackwell Publishers, 1993. — 140 p.

домогтися зміни попереднього типу взаємин з дорослим на новий, специфічний для спілкування дорослих людей.

Проблемне поле наукового дослідження повинне включати аналіз різних поглядів і підходів до аналізу внутрішніх передумов віктимної поведінки підлітка. Саме в еkleктичній орієнтації, об'єднанні ідей різних авторів і наукових напрямів вбачається найкраща можливість для з'ясування тих індивідуально-психологічних характеристик, які є визначальними у детермінації віктимної поведінки підлітків.

З огляду на наукові здобутки зарубіжних психологів<sup>8; 15; 16</sup> сьогодення прослідковується тенденція різнорівневого аналізу індивідуально-психологічних характеристик як чинників віктимної поведінки особистості.

Так, в роботі<sup>7</sup> індивідуально-психологічні характеристики особистості підлітка, що пов'язані із проявами віктимної поведінки, поділяють на дві групи – загальні й індивідуальні.

До загальних належать: довірливість, допитливість, наївність, невміння адекватно реагувати на ситуацію, відставання психічного розвитку від фізичного, фізична слабкість тощо.

Індивідуальні властивості можуть бути поділені на: біопсихологічні, психологічні та соціально-психологічні. До біопсихологічних факторів відносяться: тип темпераменту, наявність рис, характерних для одного з патопсихологічних симптомокомплексів (шизофренічний, психопатичний тощо). До психологічних належать: агресивність, тривожність, жорстокість, необ'єктивна оцінка можливостей, емоцій, невірноваженість або наявність однієї чи декількох акцентуацій характеру. До соціально-психологічних належать: потреба у спілкуванні, самоствердження, правова необізнаність, незнання головних методів забезпечення особистої безпеки тощо.

Деякі автори<sup>1; 8; 15; 16</sup> вважають, що до внутрішніх детермінант віктимності слід віднести: по-перше, психодинамічні базисні властивості особистості, що відображають індивідуальний рівень її функціонування, по-друге, програмові властивості, що формують змістовно-сміслові програми поведінки та діяльності. У дослідженні К. Фоміних першорядними визнаються програмові

---

<sup>8</sup> Долговых М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. П. Долговых ; Рос. ун-т дружбы народов. — Тольятти, 2009. — 189 с.

<sup>15</sup> Матанцева Т. Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки [электронный ресурс] / Т. Н. Матанцева // Концепт : науч.-метод. электрон. журнал. — 2016. — Т. 8. — С. 74–81. — Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/56124.htm> (дата обращения 22.09.2016).

<sup>16</sup> Матусевич А. М. Психологические аспекты виктимности / А. М. Матусевич, Л. В. Кубышко // Молодой ученый. — 2014. — № 8. — С. 924–927.

<sup>7</sup> Віктимологія та агресологія: навч. посіб. / Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкін; В. В. Папуша; за заг. ред. Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкіна. — Р. : Принт Хауз, 2010. — 265 с.

<sup>1</sup> Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» [электронный ресурс] / О. О. Андронникова ; Новосибирский гос. пед. ун-т. — Новосибирск, 2005. — Режим доступа : <http://www.disscat.com/content/psikhologicheskie-factory-vozniknoveniya-viktimnogo-povedeniya-podrostkov#ixzz4N36jPISm>

<sup>8</sup> Долговых М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. П. Долговых ; Рос. ун-т дружбы народов. — Тольятти, 2009. — 189 с.

властивості особистості, що відбиваються у поведінці: соціально обумовлені властивості особистості – спрямованість, моральні якості, установки, мотиви, які виявляються насамперед у ставленні до людей, до себе, до роботи, до речей; індивідуально набутий досвід – знання, навички, вміння, звички; рівень особистої культури – специфіка взаємодії з навколишнім макро- і мікросоціумом особистості за допомогою реалізації її життєвого сценарію<sup>22</sup>.

У роботі<sup>17</sup> з'ясовано, що основними **детермінантами**, які призводять до віктимності підлітків, виступають поєднання тривожності, агресивності і навіюваності. Віктимізувальний вплив агресії полягає в активній провокації насильства. Віктимізувальний вплив тривожності полягає у сприйнятті навколишнього середовища як невизначеного і ворожого, від якого підліток захищається способами, що не завжди мають конструктивний характер. Віктимізувальний вплив навіюваності підлітка пов'язаний з негативним ставленням до себе та невпевненістю.

Досліджуючи передумови виникнення віктимної поведінки, О. Андроннікова<sup>1</sup> виявила комплекс психо-фізіологічних (специфічні особливості підліткового віку, статево-рольові відмінності), індивідуально-психологічних (особливості самооцінки, емпатії, рівень суб'єктивного контролю, відчуття соціальної підтримки, тривожність, сміливість у спілкуванні, самозаглибленість, радикалізм, рівень фрустрації) та соціо-психологічних (ворожість, директивність, непослідовність батьків) факторів. Дослідниця наголошує, що індивідуальна віктимологічна профілактика підлітків повинна базуватися на розумінні психофізіологічних передумов і дефектів індивідуально-психологічного характеру (включаючи порушення емоційно-вольової та мотиваційної сфер) та соціально-психологічних особливостей особистості підлітка.

Внаслідок емпіричних досліджень М. Долгових виокремила низку індивідуально-психологічних детермінант, що обумовлюють прояв віктимної поведінки, а саме: низьку самооцінку і рівень суб'єктивного контролю, відсутність відчуття соціальної підтримки, а також виражену емпатію, високу тривожність і фрустрацію<sup>8</sup>.

Отже, індивідуально-особистісні характеристики виступають своєрідним внутрішнім фільтром, що блокує чи, навпаки, інтенсифікує реалізацію підлітком віктимної поведінки. Систематизація теоретичних даних дала змогу

---

<sup>22</sup> Фоминых Е. С. // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал [электронный ресурс] / Е. С. Фоминых. — 2014. — № 5. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-viktimnosti>

<sup>17</sup> Минская В. С. Виктимологические факторы и механизмы преступного поведения / В. С. Минская, Г. И. Чечель. — Иркутск, 1988. — 120 с.

<sup>1</sup> Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» [электронный ресурс] / О. О. Андронникова ; Новосибирский гос. пед. ун-т. — Новосибирск, 2005. — Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/psihologicheskie-factory-vozniknoveniya-viktimnogo-povedeniya-podrostkov#ixzz4N36jPISm>

<sup>8</sup> Долгових М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. П. Долгових ; Рос. ун-т дружбы народов. — Тольятти, 2009. — 189 с.

виокремити загальні й індивідуальні властивості особистості, що є найсуттєвішими внутрішніми передумовами, які беруть участь у формуванні та реалізації віктимної поведінки підлітків.

### **Висновки**

Підлітковий вік розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, що свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою всебічного розвитку особистості. Схильність потрапляти в ситуації, пов'язані з небезпекою для життя і здоров'я у підлітковому віці, є найвищою. До визначальних інтенцій, які слугують передумовами реалізації підлітком віктимної поведінки, віднесено: довірливість, наївність, невпевненість, нестійку та неадекватну самооцінку, максималізм, імпульсивність, агресивність, тривожність, навіюваність, екстернальний локус контролю.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Перспективним може бути емпіричне дослідження внутрішніх передумов реалізації віктимної поведінки у підлітковому віці залежно від соціального статусу родини .

### **Список використаних джерел**

1. Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» [электронный ресурс] / О. О. Андронникова ; Новосибирский гос. пед. ун-т. — Новосибирск, 2005. — Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-factory-vozniknoveniya-viktimnogo-povedeniya-podrostkov#ixzz4N36jPISm>
2. Анисимов А. И. Виктимная психология. Системно-деятельностный подход к обнаружению аверсивного стимула : монография / А. И. Анисимов, М. С. Матусевич, О. В. Шатровой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 18–28.
3. Белоусова З. И. Проблемы виктимного поведения личности / З. И. Белоусова, С. П. Гиренко. — Запорожье. — 1996. — С. 231.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 352 с.
5. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності / М. Й. Боришевський. — К. : Академвидав, 2010. — 416 с.
6. Вандышев В. В. Виктимология: что это такое? / В. В. Вандышев. — Л. : Знание, 1978. — 20 с.
7. Віктимологія та агресологія: навч. посіб. / Н. Ю. Воляннюк, Г. В. Ложкін, В. В. Папуша ; за заг. ред. Н. Ю. Воляннюк, Г. В. Ложкіна. — Р. : Прінт Хауз, 2010. — 265 с.
8. Долговых М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 /

М. П. Долговых ; Рос. ун-т дружбы народов. — Тольятти, 2009. — 189 с.

9. Кідалова М. М. Психологічні особливості прояву емоційних бар'єрів у підлітковому віці / М. М. Кідалова // Психологічні перспективи : спец. вип. «Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху». — 2011. — Т. 2. — С. 38–50.

10. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М. : Мысль, 1989. — 223 с.

11. Кузікова С. Б. Можливість зниження конфліктності у підлітків шляхом корекції їх «Я-концепції» / С. Б. Кузікова // Психологія : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 2009. — Вип. 2(9). — С. 222–226.

12. Леванов Е. А. Подросток: концепция психопластики личности / Е. А. Леванов. — М., 2000. — С. 24–48.

13. Максимова Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: учеб. пособие / Н. Ю. Максимова, Е. Д. Милютина. — Ростов н/Д : Феникс, 2000. — С. 205–233.

14. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — СПб. : Питер, 2017.

15. Матанцева Т. Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки [электронный ресурс] / Т. Н. Матанцева // Концепт : науч.-метод. электрон. журнал. — 2016. — Т. 8. — С. 74–81. — Режим доступа : URL: <http://e-koncept.ru/2016/56124.htm>

16. Матусевич А. М. Психологические аспекты виктимности / А. М. Матусевич, Л. В. Кубышко // Молодой ученый. — 2014. — № 8. — С. 924–927.

17. Минская В. С. Виктимологические факторы и механизмы преступного поведения / В. С. Минская, Г. И. Чечель. — Иркутск, 1988. — 120 с.

18. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» человека / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 5–19.

19. Папуша В. В. Влив батьківсько-сімейного виховання на віктимну поведінку підлітків / В. В. Папуша // Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. — Тернопіль : Стереарт, 2014. — С. 357–359.

20. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности / Э. Ремшмидт. — М. : Мир, 1994.

21. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. — К. : Людопринт Україна, 2009. — 277 с.

22. Фоминых Е. С. Психологические механизмы виктимности [электронный ресурс] / Е. С. Фоминых // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. — 2014. — № 5. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-viktimnosti>

23. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds) / D. Olweus. — Oxford : Blackwell Publishers, 1993. — 140 p.

**Vladyslav Papusha**

**INTERNAL PREREQUISITES OF IMPLEMENTATION  
OF A VICTIM BEHAVIOR IN ADOLESCENCE**

The article is devoted to a theoretical analysis and generalization of a internal preconditions implementation of victim behavior in adolescence. Adolescence is a period of intensive changes which affect almost all spheres of psychic reality - the cognitive, emotion-volitional, communicative and behavioral. These changes increase the degree of manifestation of victim behavior. One of the most striking characteristics of this period is the personal instability, manifested in emotional lability, anxiety, contradictory feelings, moral instability, fluctuations in self-esteem. With the lack of internal resources and adversed life situations in general, teenager is the most vulnerable to the stress. Difficult living conditions can trigger the victim expression. The main feature of provocative behavior is the implementation of an action or omission that contributed to the fact that the teenager finds himself in the role of a victim. The peculiarity of teenage victim behavior depends on the nature of the relationship with the environment, society, the norms, values and role requirements. The main reasons for different behavior, including victim are because of a psychological origins. There are a four areas singled out, in which, adolescents experiencing the greatest difficulties and their suspense often leads to the fact that the adolescents' degree of conflict is increased. Due to this fact, the teenage victim vulnerability increased at the same time. A variety of psychological changes in adolescence is determined by many factors. During this period the tendency to fall under situations of danger to life and health is the highest. Individual personal characteristics are kind of an internal filter that blocks or conversely intensify implementation of teenager victim behavior. Defining intentions that serve as prerequisites for the implementation of victim behavior in adolescence include: credulity, innocence, uncertainty, unstable and inadequate self-esteem, perfectionism, impulsivity, aggression, anxiety, suggestibility, external locus of control.

**Перегончук Наталія Василівна,**  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри  
психології та соціальної роботи Вінницького  
державного педагогічного університету  
ім. Михайла Коцюбинського

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**Анотація.** У статті розглянуто психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному трансформаційному суспільстві. Визначено психологічні чинники формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. Виокремлено дві групи чинників формування професійної компетентності майбутніх психологів: зовнішні (не залежать від майбутнього психолога: професійна освіта, практика, очікування) та внутрішні (внутрішня професійна активність, активність професійної самореалізації, суб'єктність, здібності, інтереси, професійна ідентичність, мотиви тощо). Охарактеризовано роль психологічних чинників у формуванні професійної компетентності майбутніх психологів.

**Ключові слова:** професійна компетентність, психологічні чинники, внутрішня активність, активність професійної самореалізації, мотиви професійної діяльності, професійна ідентичність, майбутні психологи.

**Перегончук Наталия Васи́лиевна**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены психологические особенности формирования профессиональной компетентности будущих психологов в современном трансформационном обществе. Определены факторы формирования профессиональной компетентности будущих психологов в современном образовательном пространстве. Выделены две группы факторов формирования профессиональной компетентности будущих психологов: внешние (не зависящие от будущего психолога: профессиональное образование, практика, ожидания) и внутренние (внутренняя профессиональная активность, активность профессиональной самореализации, субъектность, способности, интересы, профессиональная идентичность, мотивы и т.д.). Охарактеризована роль психологических факторов в формировании профессиональной компетентности будущих психологов.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, факторы, внутренняя активность, активность профессиональной самореализации,



*мотивы профессиональной деятельности, профессиональная идентичность, будущие психологи.*

**Nataliya Perehonchuk**

## **PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

**Abstract.** *This article deals with psychological features of the professional competence foundation of the future psychologists in the modern transforming world. It was determined psychological factors of the professional competence foundation of the future psychologists in the modern educational space. It was distinguished two groups of factors of the professional competence foundation of the future psychologists: external (not depending on future psychologists: vocational education, practice, expectations) and internal (internal professional activity, professional self-realization activity, subjectivity, abilities, interests, professional identity, motives etc.) and described the role of psychological factors in the professional competence foundation of the future psychologists.*

**Key words:** *professional competence, psychological factors, internal activity, professional self-realization activity, professional identity, future psychologists.*

### **Постановка проблеми**

У новій соціально-економічній ситуації, яка характеризується спробами подолання кризових явищ в економіці, завдання підготовки фахівців для основних сфер суспільної діяльності набула особливої актуальності.

В умовах динамічного розвитку сучасного суспільства, модернізації системи освіти, значною мірою змінюються вимоги і до професійної підготовки майбутнього психолога. Соціальні зміни передбачають розширення і розвиток певного виду професійно-психологічних знань, умінь і навичок майбутнього психолога, які можна об'єднати категорією «професійна компетентність».

**Актуальність проблеми дослідження.** Формування професійної компетентності — це динамічний процес, який передбачає формування професійної спрямованості і професійно важливих якостей, розвиток професійно значущих психофізіологічних властивостей, пошук оптимальних способів якісного і творчого виконання професійно значущих видів діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Цей процес реалізується через розв'язання суперечностей між актуальним рівнем розвитку перерахованих аспектів професійної діяльності, соціальною ситуацією і провідною діяльністю особистості.

На процес формування професійної компетентності майбутнього психолога впливають різні фактори, які можуть не залежати від майбутнього психолога, пов'язаних з об'єктивними умовами середовища, в якому знаходиться фахівець, і внутрішніх факторів, що залежать від майбутнього фахівця і відображають його суб'єктивний потенціал.

З погляду психології особливий інтерес представляють психологічні

детермінанти, які опосередковано або безпосередньо впливають на процес формування професійної компетентності та самореалізацію майбутнього психолога.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Теоретичний аналіз проблеми показує, що останнім часом зріс інтерес дослідників до глибинних детермінант, що обумовлюють процес розвитку професійної компетентності психолога, зокрема, до рушіїв і механізмів цього процесу, згідно з А. Марковою<sup>9</sup>, Е. Зеєр<sup>4</sup> та ін. Внесок у розуміння сутності професійної компетентності внесли праці К. Абульхановой-Славської<sup>1</sup>, Е. Климова<sup>6</sup>.

Водночас проведений аналіз показав, що нині практично немає праць, які досліджують психологічні детермінанти змісту та специфіку формування професійної компетентності майбутніх психологів в умовах модернізації та трансформації освіти.

Саме тому метою нашого дослідження є вивчення психологічних чинників ефективного формування професійної компетентності майбутніх психологів. Поставлена мета реалізовувалася в розв'язанні таких завдань:

1. На основі теоретичного аналізу визначити психологічні чинники формування професійної компетентності майбутніх психологів.

2. Розкрити й охарактеризувати зовнішні та внутрішні чинники формування професійної компетентності майбутнього психолога в сучасному трансформаційному суспільстві.

**Мета** статті — визначити роль внутрішніх чинників у формуванні професійної компетентності майбутніх психологів.

### **Виклад основного матеріалу**

Сучасна освіта вимагає перегляду умов і змісту підготовки кваліфікованих фахівців у галузі психології. Освоєння професії у вищому навчальному закладі здійснюється в процесі спеціально організованої навчальної діяльності студентів. Її метою є надання студенту необхідного обсягу загальнонаукових, гуманітарних і спеціальних знань, умінь, формування і розвиток у них відповідних особистісних якостей і здібностей, залучення до основ професійної етики.

Професійна компетентність знаходиться в тісному взаємозв'язку з кожним із компонентів діяльності майбутнього психолога, обумовлюючи саморозвиток і реалізацію в професійній діяльності. Навчально-професійна діяльність, у свою чергу, впливає на формування компетентності, оскільки

---

<sup>9</sup> Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.

<sup>4</sup> Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. — 336 с.

<sup>1</sup> Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М., 1991. — 280 с.

<sup>6</sup> Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. – Воронеж, 1996. — 263 с.

цінність та її суб'єктивна значущість дають можливість актуалізувати потребу в самовдосконаленні та саморозвитку.

Професійна компетентність має цілісний характер і є продуктом професійної підготовки в цілому, охоплюючи при цьому різні сфери: сферу діяльності, соціальну сферу, сферу особистості та її самосвідомість. Формування професійної компетентності майбутніх психологів передбачає їхню підготовку до самостійного виконання професійної діяльності, ставлення до конкретного об'єкта і предмета праці, а також соціально-психологічну підготовку.

І. Зимня<sup>5</sup> пропонує загальне значення поняття «компетентність». На її думку, «компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також відповідальність за свої дії».

Натомість, на думку В. Болотова, В. Серікова, «природа професійної компетентності полягає в тому, що вона, будучи продуктом навчання, не прямо витікає з нього, а є скоріше наслідком саморозвитку майбутнього фахівця, не стільки технологічним компонентом, скільки результатом особистісного зростання, наслідком самоорганізації й узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, навичок, грамотність та освіченість, що сприяє особистісній самореалізації, знаходження майбутніх спеціалістів свого місця в світі, внаслідок чого освіта стає високомотивованою і особистісно зорієнтованою і забезпечує максимальний запит особистісного потенціалу, визнання особистості довколишніми й усвідомлення її самої власної значущості»<sup>2</sup>.

Говорячи про впливи на процес формування професійної компетентності майбутнього психолога, зазвичай виділяють групу зовнішніх і внутрішніх чинників<sup>13</sup>. До групи зовнішніх факторів належать умови, в яких здійснюється професійна діяльність майбутнього психолога.

Соціальні умови можуть прискорювати або сповільнювати процес формування професійної компетентності і як наслідок — професійний розвиток особистості майбутнього психолога<sup>10</sup>.

На думку Л. Мітіної, як чинник, що впливає на формування професійної компетентності, слід розглядати професійну освіту<sup>12</sup>.

---

<sup>5</sup> Зимня И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.

<sup>2</sup> Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51–55.

<sup>13</sup> Міляєва В. Р. Формування фахової компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації: монографія / В. Р. Міляєва. — Дрогобич : РВВ Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2011. — 298 с.

<sup>10</sup> Мартынова А. В. Факторы, влияющие на формирование профессионального самосознания будущего учителя начальной школы / А. В. Мартынова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5. — С. 132–137.

<sup>12</sup> Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. — Воронеж : МОДЭК, 2002. — 400 с.

У процесі формування професійної компетентності майбутнього психолога особливе значення має і психологічна практика, оскільки вона дає змогу студентам апробувати отриманий під час теоретичного навчання суб'єктивний досвід саморегулювання в процесі взаємодії в реальній професійній діяльності; співвіднести свої можливості і здібності з вимогами, що висовуються до майбутнього психолога в цьому аспекті й усвідомити свої особистісні проблеми<sup>10</sup>.

Як один із факторів, що утрудняє процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців виділяють страх почати професійну діяльність, що виражається в сумнівах щодо своєї професійної компетентності, а також здібностей, умінь, знань. Наявність у студентів занадто великих професійних очікувань стосовно власних досягнень або заробітної плати. Труднощі в ухваленні ідеї поступовості зростання професіоналізму і добробуту у деяких людей викликає кризу, який іноді називають кризою професійних експектацій. Основна причина її виникнення – розбіжність реальної професійної діяльності зі сформованими уявленнями і очікуваннями.

На формування певних уявлень і очікувань впливає ставлення до цієї професії в суспільстві. Тому одним із зовнішніх чинників може виступати престижність професії в суспільстві.

На думку Л. Мітіної, на процес формування переконаності в особистісній та професійній компетентності впливають дві групи чинників. До першої, зовнішньої, відносяться очікування й оціночні судження представників безпосереднього соціального оточення майбутнього психолога – інтеріорізованих індивідом у процесі соціальної взаємодії і спілкування. До другої, внутрішньої – мотиваційно-ціннісні орієнтації майбутнього психолога й очікування від самого себе як професіонала, що впливають з його майбутньої професійної діяльності<sup>12</sup>.

Спираючись на це положення Л. Мітіної, очікування і оціночні судження з боку безпосереднього соціального оточення можна розглядати як зовнішній чинник, що впливає на формування професійної компетентності, мотиваційно-ціннісні орієнтації та очікування від самого себе як майбутнього професіонала – як внутрішнього чинника<sup>12</sup>.

Дослідниця визначає внутрішньоособистісні суперечності як суб'єктивно пережита неузгодженість тих чи інших тенденцій у самосвідомості особистості, а основним засобом подолання цього вважає внутрішню активність особистості в напрямку професійної самореалізації<sup>12</sup>. Грунтуючись на цьому положенні, вона розглядає внутрішню активність як внутрішній чинник, що впливає на формування професійної компетентності майбутніх психологів, їхню самореалізацію в професії, так і в напрямку самопізнання себе в майбутній професійній діяльності.

В. Ямницький виділяє такі психологічні механізми формування професійної компетентності: усвідомлюваність активності (рефлексія), можливість реалізації в

---

<sup>10</sup> Мартынова А. В. Факторы, влияющие на формирование профессионального самосознания будущего учителя начальной школы / А. В. Мартынова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5. — С. 132–137.

<sup>12</sup> Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. — Воронеж : МОДЭК, 2002. — 400 с.

приспосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямом, спрямованість на самопізнання та саморозвиток<sup>15</sup>. У своїй концепції автор наголошує, що дія вказаних психологічних механізмів обумовлюється професійною активністю суб'єкта, під якою розуміється особливий, інтегральний вид активності особистості, який складається з адаптивного, продуктивного, суб'єктного та пізнавального типів активності й характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному й духовному рівнях прояву. З таких позицій професійна активність розглядається як закономірність у розвитку професійної компетентності, на основі якої здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації (саморозвитку, самоактуалізації) як кінцевої мети професійної самореалізації<sup>15</sup>.

До групи внутрішніх факторів вчені<sup>10</sup> відносять психологічні особливості: мотиви, захоплення, інтереси, які займають провідне місце в структурі особистості, пронизуючи спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси та ін.

Спільною думкою для вчених є та, що професіоналізм майбутнього психолога потребує цілеспрямованого формування професійної ідентичності як психологічного феномену, який інтегрує професійні знання, розуміння професійних дій та усвідомлення власної приналежності до певної професійної діяльності та групи фахівців<sup>7; 11</sup>.

Проблема формування професійної ідентичності як умова набуття професійної компетентності майбутнім психологом є надзвичайно актуальною, оскільки її сформованість забезпечує професійну придатність фахівця, можливість особистісного та професійного зростання, а також в подальшому виступає основою ефективності професійної діяльності й конкурентоспроможності майбутнього психолога.

У працях вітчизняних дослідників<sup>7; 11</sup> професійна ідентичність пояснюється як динамічне й системне явище із ціннісно-професійним значенням. На їх погляд, визначити рівень сформованості професійної ідентичності особистості можливо за умови врахування професійної самооцінки, самовизначення, рівня домагань і рівня розвитку інтелектуальних здібностей особистості та задоволення власною особистістю в цілому.

На переконання Г. Ложкіна, професійна ідентичність психолога є провідним критерієм фаховості майбутнього спеціаліста-професіонала, який

---

<sup>15</sup> Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. М. Ямницький. — К. : Б.в., 2005. — 40 с.

<sup>10</sup> Мартынова А. В. Факторы, влияющие на формирование профессионального самосознания будущего учителя начальной школы / А. В. Мартынова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5. — С. 132–137.

<sup>7</sup> Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянук // Соціальна психологія. — 2008. — № 3. — С. 125–131.

<sup>11</sup> Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. Марусинець // Соціальна психологія. — 2005. — № 3. — С. 173–178.

здатен перетворювати власний психологічний потенціал у ефективність професійної діяльності<sup>7</sup>.

Суб'єктність майбутнього психолога – це активність у напрямку зміни себе (внутрішніх факторів: усунення внутрішнього дисбалансу, зростання психологічного потенціалу, переосмислення індивідуального досвіду) та зовнішнього світу. Суб'єктність майбутнього психолога пов'язана з її спроможністю перетворювати власне життя, змінювати його у напрямку досягнення успіху та повноти буття. Вона може проявлятися як ситуативно, так і набувати сталої форми суб'єктно-вчинкової активності — суб'єктогенезу. Суб'єктогенез є процесом переходу психологічних потенціалів особистості у динамічний активний стан. Його механізмом є актуалізація потреби в автентичності, наявності смислу життя, самореалізації і життєтворчості. Це зумовлює виникнення вчинкової мотивації і оптимізує суб'єктну активність. Джерелом формування професійної ідентичності особистості майбутнього психолога можна назвати професійну освіту, яка створює умови для навчання особистості з орієнтацією на професійну діяльність. А процес формування ідентичності є активною діяльністю пізнавальної системи особистості, яка забезпечує можливість оцінювання себе з погляду іншого, порівняння інших з собою, оцінювання їхніх суджень про себе, сприйняття себе у порівнянні з довколишніми тощо. За таких умов відчуття становлення професійної ідентичності перетворюється у факт свідомості особистості майбутнього фахівця, створюючи базис внутрішньої єдності особистості, а саме єдність бажаного і реального професійного «Я-образу»<sup>7; 8; 11</sup>.

Згідно з дослідженнями П. Лушина<sup>8</sup>, процес формування професійної ідентичності – це міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності. Цей процес має місце під час переживання людиною кризового досвіду і несе в собі як позитивні, так і негативні аспекти. З одного боку, це пов'язано з утратою минулого контексту життєдіяльності, стабільності, виникненням ситуації повного хаосу і невизначеності умов для подальшого життя. А з іншого боку, це породжує якісно нові, необмежені можливості, які дають змогу перейти на суттєво новий рівень функціонування, відкрити в собі раніше невідомий потенціал.

Професійна «Я-концепція» майбутніх психологів є складною динамічною системою уявлень студента про себе як особистість і як суб'єкта професійної діяльності, важливим чинником детермінації професійної діяльності майбутніх фахівців, який зумовлює їхню здатність реально будувати своє життя, бачити перспективи професійної діяльності, свої приховані можливості, чітко визначати півень професійних знань та навичок.

---

<sup>7</sup> Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянук // Соціальна психологія. — 2008. — № 3. — С. 125–131.

<sup>8</sup> Лушин П. В. Психология личностного изменения : монография / П. В. Лушин. — Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. — 360 с.

<sup>11</sup> Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. Марусинець // Соціальна психологія. — 2005. — № 3. — С. 173–178.

До внутрішніх факторів, що безпосередньо впливають на процес, формування професійної компетентності також відносять самосвідомість, системне і творче мислення, мотиваційну сферу особистості. Знання і розуміння себе, можливість розкрити в собі особистісний потенціал сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього психолога.

Професійна мотивація тут виступає як дія конкретних спонукань, які зумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних з професією. Вона впливає на професійне самовизначення, на задоволеність людини своєю працею.

Дослідник С. Дичківський, зокрема, зазначає, що діяльність студента у процесі навчання може бути активною лише тоді, коли у змісті навчання він побачить переконливу для нього мету, пов'язану з подальшою професійною діяльністю<sup>3</sup>.

Професійна мотивація майбутніх психологів відбувається під час навчальної діяльності, вона є неперервним процесом, на який постійно впливають об'єктивні та суб'єктивні чинники. Саме визначення майбутнім фахівцем мотивів щодо здобуття обраної спеціальності та перспектив самореалізації як фахівця сприяє активізації навчальної діяльності. Усвідомлення майбутніми психологами своїх власних потреб мотивує їх на самовдосконалення і професійний саморозвиток<sup>14</sup>.

Майбутнім психологам з високим рівнем внутрішньої мотивації притаманна впевненість в успішному результаті, наполегливість у досягненні поставленої мети, активний пошук шляхів розвитку своїх професійно важливих якостей, отримання задоволення від процесу власного професійного розвитку й оволодіння необхідними професійними знаннями, вміннями та навичками. Пізнавальні інтереси майбутніх психологів концентруються навколо їхньої потреби зрозуміти особливості професійної діяльності, осмислити власний життєвий досвід, навчитися використовувати здобуті знання у своїй професійній діяльності. Студентський вік характеризується зростанням власного «Я», періодом саморозвитку, формуванням і розвитком професійної свідомості. Професійна самосвідомість фіксує результат розвитку професійної компетентності, виступає регулятором професійної діяльності. Професійна самосвідомість і самооцінка сприяють формуванню у майбутніх психологів таких почуттів, як впевненість та оптимізм, що, у свою чергу, активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої професійно-важливі якості та здібності. Професійна

---

<sup>3</sup> Дичківський С. І. Неперервна гуманітарна освіта – новий етап педагогічного мислення / С. І. Дичківський // Гуманітарні науки. — 2004. — № 2(8). — С. 21.

<sup>14</sup> Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л. А. Онуфрієва // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. ; за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. — Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2013. — Т. 2. — Вип. 10(91). — С. 227–233. — (Серія «Психологічні науки»).

самосвідомість майбутніх фахівців підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого формування професійної компетентності.

Професійна діяльність базується, як відомо, на професійному й особистісному досвіді, тому оволодіння професією, крім засвоєння певних когнітивних схем, вмінь, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, передбачає глибокі перетворення смислових структур, структур суб'єктивного досвіду. Саме тому, інтеріоризація основних особистісних детермінант дає можливість розвинути професійну компетентність, як компонент професіоналізму майбутнього психолога й елемент успіху в майбутній діяльності.

### **Висновки**

Результати теоретичного аналізу проблеми формування професійної компетентності майбутнього психолога дають можливість стверджувати те, що це питання є недостатньо розкритим щодо специфіки цього процесу, зокрема, визначення чинників її формування й обґрунтування сприятливих умов професійної підготовки. Як показує проведений науково-теоретичний аналіз психологічних досліджень, можна виділити низку психологічних чинників, які продукують формування професійної компетентності майбутнього психолога. В узагальненому вигляді їх можна об'єднати в дві групи: зовнішні (не залежать від майбутнього психолога: професійна освіта, практика, очікування) та внутрішні (внутрішня професійна активність, активність професійної самореалізації, суб'єктність, здібності, інтереси, професійна ідентичність, мотиви тощо). З огляду на вищевикладене, можна зробити висновок, що вивчення основних психологічних чинників формування професійної компетентності є актуальним не тільки для підвищення якості професійної підготовки у майбутніх психологів, а й для їхнього професійного, особистісного розвитку та професійної самореалізації.

*Перспективи подальших досліджень* полягають у дослідженні ролі внутрішньої активності самореалізації у формуванні професійної компетентності майбутнього психолога.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М., 1991. — 280 с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51–55.
3. Дичківський С. І. Неперервна гуманітарна освіта – новий етап педагогічного мислення / С. І Дичківський // Гуманітарні науки. — 2004. — № 2(8). — С. 20–29.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. — М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.



5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. — Воронеж, 1996. — 263 с.
7. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянчук // Соціальна психологія. — 2008. — № 3. — С. 125–131.
8. Лушин П. В. Психология личностного изменения : монография / П. В. Лушин. — Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. — 360 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.
10. Мартынова А. В. Факторы, влияющие на формирование профессионального самосознания будущего учителя начальной школы / А. В. Мартынова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5. — С. 132–137.
11. Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. Марусинець // Соціальна психологія. — 2005. — № 3. — С. 173–178.
12. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. — Воронеж : МОДЭК, 2002. — 400 с.
13. Міляєва В. Р. Формування фахової компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації: монографія / В. Р. Міляєва. — Дрогобич: РВВ Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2011. — 298 с.
14. Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л. А. Онуфрієва // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. ; за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. — Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2013. — Т. 2. — Вип. 10(91). — С. 227–233. — (Серія «Психологічні науки»).
15. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. М. Ямницький. — К. : Б.в., 2005. — 40 с.

**Nataliya Perehonchuk**

## **PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

All levels transformation of the modern education is directed towards not only high-qualified specialists needed in the labor market, but also towards a person, who is capable to make the most constructive choices and use received knowledge effectively in practice under conditions of various shifting situations in the professional world.

One of the key moments of education modernization is a creation of psychological conditions and efficient ways for the professional competence foundation of the future psychologists due to the current requirements. Professional competence foundation is a dynamic process providing a formation of the professional focus and important features, development of vocational psychophysiological attributes, searching the optimal ways of qualitative and creative execution of important vocational kinds of activity according to individual psychological features of personality.

Psychological determinants represent a special concern for the psychological theory, it directly and indirectly influences on the process of professional competence foundation and self-realization of the future psychologists.

The aim of our research is studying psychological factors of the efficient professional competence foundation of the future psychologists.

In general it could be integrated into two groups: external (not depending on future psychologists: vocational education, practice, expectations) and internal (internal professional activity, professional self-realization activity, subjectivity, abilities, interests, professional identity, motives etc.)

Studying main psychological factors of the professional competence foundation is topical not only for improving a quality of future psychologists' vocational trainings but also for professional, personal development and professional self-realization.

УДК 159.922.27:305:37.01.3-051(043.3)

**Полякова Віталія Іванівна,**  
*аспірант кафедри психології управління Центрального  
інституту післядипломної педагогічної освіти  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

## **МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

**Анотація.** *Стаття висвітлює методикау дослідження гендерної толерантності педагогічних працівників. Виділено проблеми розвитку гендерної толерантності педагогічних працівників. Представлено методичну базу емпіричного дослідження для визначення на цій основі рівнів та компонентів гендерної толерантності педагогічних працівників.*

**Ключові слова:** *педагогічні працівники, гендер, толерантність, гендерна толерантність.*

**Полякова Виталия Ивановна**

## **МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

**Аннотация.** *Статья освещает методикау исследования гендерной толерантности педагогических работников. Выделены проблемы развития гендерной толерантности педагогических работников. Представлена методическая база эмпирического исследования для обозначения на этой основе уровней и компонентов гендерной толерантности педагогических работников.*

**Ключевые слова:** *педагогические работники, гендер, толерантность, гендерная толерантность.*

**Vitaliya Polyakova**

## **METHODOLOGY OF RESEARCH OF GENDER TOLERANCE OF PEDAGOGICAL STAFF**

**Abstract.** *The article discusses the research methods of investigating gender tolerance of the pedagogic staff. The problems of development of gender tolerance of pedagogic staff are distinguished. The author analyzes the methodological basis of the investigation of the levels and components gender tolerance of the pedagogic staff.*

**Keywords:** *pedagogic staff, gender tolerance, gender, tolerance, gender tolerance.*

### **Постановка проблеми**

**Актуальність проблеми дослідження.** На сьогоднішній день у галузі освіти залишаються важливими усвідомлення та переосмислення психологічних проблем професійної діяльності, що мають гендерну природу, вибір адекватних

способів та стратегій їх розв'язання. Слід згадати й про деструктивні рухи в нашому суспільстві, спрямовані проти політики утвердження гендерної рівності. Це, зі свого боку, свідчить про особливості гендерної толерантності педагогів, профілактику гендерних упереджень та гендерних стереотипів, які негативно впливають на дітей та підлітків, якщо їх підкріплювати, про вплив прикладом власної поведінки та діяльності вчителя на підростаюче покоління, а також наскільки це відобразиться в майбутньому на формуванні їх світогляду.

Слід також зауважити, що, за результатами дослідження, виявлено *три основні групи* проблем розвитку гендерної толерантності педагогічних працівників, які доцільно, на нашу думку, аналізувати на трьох рівнях:<sup>12</sup>

- *макрорівні*: у контексті гендерних перешкод у суспільстві – диференціації соціальних функцій за статевою ознакою, поширеності у суспільстві та ЗМІ стереотипних уявлень і гендерних упереджень про норми статевої поведінки тощо;
- *мезорівні*: через гендерні прояви в освітній галузі – особливості діяльності закладів освіти, що спричинюють запровадження гендерної нерівності в освітню практику, зокрема, диференціацію за статтю у процесі управління закладом освіти, поширеність гендерної нерівності в підручниках і навчальних програмах; статорольовий підхід у навчанні та вихованні тощо;
- *мікрорівні*: у контексті гендерних особливостей особистості керівника, зокрема, наявності традиційних гендерних стереотипів та упереджень безпосередньо у педагогічних працівників, що спричинюють недостатню толерантність до суб'єктів навчально-виховного процесу протилежної статі тощо.

Тому актуальним є дослідження рівнів та компонентів гендерної толерантності педагогічних працівників, що, зі свого боку, передбачає розроблення методичної бази відповідного емпіричного дослідження. Отже, *мета* статті полягає у висвітленні методичної бази емпіричного дослідження гендерної толерантності педагогічних працівників.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Гендерна толерантність педагогічних працівників є невід'ємною властивістю їхньої особистості, яка є одним із вимірів професійної компетентності освітянина. Так, окремі аспекти зазначеного питання вже були предметом уваги науковців: досліджувалися психолого-педагогічні аспекти процесу гендерної соціалізації особистості загалом (С. Бем<sup>1</sup>, О. Бондарчук<sup>2</sup>, І. Кльоцина<sup>3</sup> та ін.), і в освітній практиці зокрема (Т. Говорун, О. Кікінежді<sup>5</sup>,

---

<sup>12</sup> Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — К. : Фірма «ІНКОС», 2005. — 366 с.

<sup>1</sup> Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ. — М. : РОССПЭН, 2004. — 336 с.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> Гендерная психология: практикум / под. ред. И. С. Клециной. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 496 с.: ил. — (Серия «Практикум»).

<sup>5</sup> Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. — К. : Академія, 2004. — 308 с.

К. Радченко<sup>10</sup> та ін.), зокрема, у процесі підвищення кваліфікації (О. Бондарчук, Л. Ващенко, О. Нежинська<sup>4</sup> та ін.). Що ж до гендерної толерантності педагогічних працівників, то вони раніше не виступали предметом спеціального дослідження.

### Виклад основного матеріалу

*Гендерну толерантність особистості* можна тлумачити як таку її характеристику, яка дає змогу людині помічати ситуації гендерної нерівності, протистояти дискримінаційним у гендерному контексті впливам, не створювати власною поведінкою ситуацій гендерної нерівності. **Гендерна толерантність** передбачає активну моральну позицію людини як суб'єкта, який здійснює свідомий вибір щодо особливостей взаємодії з особою іншої статі на засадах гендерної рівності, що є на сьогоднішній день важливою характеристикою особистості освітянина.

Відповідно у структурі гендерної толерантності педагогічних працівників можна виокремити *ціннісно-смісловий* (прийняття інших, пізнавальна позиція особистості, способи оцінки та сприйняття інформації, картини світу, багатства індивідуальних сприйняття та інтерпретацій, прийняття себе у цілому, загальна позитивна самооцінка, позитивна гендерна ідентичність, транскультурні цінності особистості, усвідомлення гендерної толерантності як цінності, прагнення посісти активну моральну позицію щодо її запровадження в освітню практику, усвідомлення причин когнітивної складності у міжособистісних стосунках, здатність людини не переводити когнітивний конфлікт унаслідок розходжень думок і поглядів у міжособистісний), *когнітивний* (визнання складності, багатомірності, нередукованої багатоманітності світу, когнітивної складності, терпимість до неоднозначності та невідповідності світоглядів людей, відкритість досвіду, готовність до змін, знання про толерантність загалом і про гендерну толерантність зокрема, усвідомлення власних гендерних характеристик, відсутність традиційних гендерних стереотипів та упереджень), *емоційно-вольовий* (емпатія, доброзичливість стосовно до осіб іншої статі, емоційна стійкість, афективна толерантність, самоконтроль та саморегуляція в ситуаціях міжособистісного спілкування), *конативний* (асертивні стратегії поведінки, толерантна поведінка у взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу протилежної статі, уміння помічати можливі ситуації гендерної інтолерантності в освітньому процесі, здатність розв'язувати проблеми і конфлікти гендерної природи, досягати компромісу та консенсусу), *комунікативний* (комунікативне настановлення, комунікативна толерантність стосовно осіб іншої статі) компоненти.

---

<sup>10</sup> Радченко К. В. Особливості гендерних стереотипів українських педагогів залежно від рівня стереотипності сучасних мас-медіа / К. В. Радченко // Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив : зб. ст. методологічного семінару (3 квітня 2013 р.). — К. : НАПН України, Ін-т соц. і політ. психології, 2013. — С. 301–312.

<sup>4</sup> Гендерна освіта у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : навчальний модуль для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Ващенко, О. О. Нежинська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 100 с.

Дослідженням було охоплено педагогічних працівників освітніх організацій у кількості 304 особи. У процесі проведення емпіричного дослідження використано комплекс методик:

**для дослідження ціннісно-сислового компонента:**

- методику «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), засновану на прямому ранжуванні списку цінностей, що визначає змістовий бік спрямованості особистості й становить основу її ставлення до навколишнього світу, до визначення прийняття інших людей, до себе самої, основу світогляду й ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя»<sup>2</sup>;

- опитувальник «Шкала базових переконань» (World assumptions scale – WAS) на визначення базових відчуттів нормальної людини, а саме: здорового почуття безпеки (Р. Янов-Бульман в адаптації О. Кравцової)<sup>2</sup>;

- методику дослідження самоствавлення на визначення прийняття себе у цілому, загальна позитивна самооцінка (С. Пантілеєв, В. Столін<sup>6</sup>);

- опитувальник С. Бем (у науковій літературі він згадується як анкета/опитувальник статевої ролі BSRI) на визначення виявлення ступеня виразності маскулітних та фемінітних характеристик, що дає змогу визначити тип особистості: маскулітний, фемінітний, андрогітний, власного гендерного типу особистості<sup>1</sup>;

- методику М. Куна – Т. Макпартленда «Хто Я?» на визначення місця гендерних ролей в ієрархії соціальних ролей особистості<sup>3</sup>;

**для дослідження когнітивного компонента:**

- самоактуалізаційний тест САТ (Е. Шостром) на визначення особливостей визнання складності, багатомірності, нередукованої багатоманітності світу<sup>2</sup>;

- анкету на визначення самооцінки вчителів гендерної толерантності (авторська розробка, див. дод. 1);

- проективну методику на визначення ставлення вчителів до представників різної статі (авторська розробка, див. дод. 2);

- анкету на визначення вчителем особливостей взаємодії з учнями гендерного характеру (авторська розробка, див. дод. 3);

- методику визначення когнітивної складності в міжособистісних стосунках (А. Шмельов<sup>13</sup>);

- опитувальник для вимірювання особистісних факторів Великої п'ятірки NEO-PI-R на визначення відкритості досвіду (П. Коста та Р. Мак-Крей<sup>9</sup>);

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>6</sup> Пантілеєв С. Р. Методика дослідження самоотношення / С. Р. Пантілеєв. — М. : Смысл, 1993. — 32 с.

<sup>1</sup> Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ. — М. : РОССПЭН, 2004. — 336 с

<sup>3</sup> Гендерная психология: практикум / под ред. И. С. Клециной. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 496 с.: ил. — (Серия «Практикум»).

<sup>13</sup> Шмельов А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмельов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 156 с.

<sup>9</sup> Психология личности: теория и исследования / Лоуренс А. Первин, Оливер П. Джон. — М. : 2001. — 607 с.

- опитувальник Т. Говорун, О. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів» на визначення традиційних гендерних стереотипів у досліджуваних<sup>5</sup>;

**для дослідження емоційно-вольового компонента:**

- методику «Шкала соціальної дистанції» на визначення оцінки міри соціально-психологічного прийняття людьми одне одного (шкала соціальної прийнятності), яка використовується для виміру дистанції, пов'язаної з расовою або національною приналежністю, віком, статтю, професією, релігією, а також для виміру дистанції між дітьми і батьками; показує міру психологічної близькості людей, що сприяє легкості їхньої взаємодії (Е. Богардус<sup>11</sup> в авторській модифікації);

- діагностичний тест стосунків (ДТО) – оригінальна модифікація методу семантичного диференціала, розроблена для дослідження емоційно-оцінювального компонента соціального стереотипу (Г. Солдатов<sup>2</sup>);

- опитувальник для вимірювання особистісних факторів Великої п'ятірки NEO-PI-R (П. Коста та Р. Мак-Крей) або С. Мадді (адаптація Д. Леонтьєва) на визначення більш специфічних характеристик стійкості до стресів або життєстійкості<sup>9</sup>;

- тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» на визначення рівня контролю під час спілкування з іншими людьми (М. Снайдер)<sup>2</sup>;

**для дослідження конативного компонента:**

- методику SACS «Стратегії подолання стресових ситуацій» на визначення стратегії подолання стресових ситуацій (С. Хобфолл<sup>8</sup>);

- аналіз ситуацій прояву гендерної толерантності у педагогічній діяльності (авторська розробка, див. дод. 4);

- моделювання вправи «Конфлікт на роботі» на визначення стратегій та варіантів вирішення змодельованих конфліктних ситуацій під час професійної діяльності між представниками різних статей<sup>7</sup>;

**для дослідження комунікативного компонента:**

- методику діагностики комунікативної установки на виявлення рівня емоційної ефективності в спілкуванні та виявлення типу емоційних перешкод, а також на визначення комунікативних бар'єрів в організації та психологічних чинників, що впливають на їх виникнення (В. Бойко<sup>2</sup>);

---

<sup>5</sup> Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. — К.: Академія, 2004. — 308 с.

<sup>11</sup> Сонин В. А. Психодіагностическое познание профессиональной деятельности / В. А. Сонин. — СПб., 2004. — С. 216–218.

<sup>2</sup> 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.

<sup>9</sup> Психологія особистості: теорія і дослідження / Лоуренс А. Первин, Олівер П. Джон. — М.: 2001. — 607 с.

<sup>8</sup> Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб.: Речь, 2001. — С. 276–282.

<sup>7</sup> Підготовка працівників психологічної служби до професійної діяльності на засадах гендерної рівності: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної пед. освіти / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2013. — 40 с.

- тест комунікативної толерантності для оцінки, в яких аспектах стосунків особистість понад усе схильна до конфліктів, допомагає також розгледіти власні слабкі місця та зрозуміти, які поведінкові реакції, стратегії й установки в міжособистісному спілкуванні варто підкоригувати, щоб зробити комунікаційний процес приємним та ефективним (В. Бойко<sup>2</sup>);

- опитувальник виявлення структури темпераменту для діагностики нервово-психічної стійкості, переважаючого типу темпераменту, темпераментних особливостей людини, властивостей «предметно-діяльного» і «комунікативного» аспектів темпераменту (В. Русалов<sup>2</sup>);

- методику «Особистісна готовність до змін» («Personal change readiness survey» – PCRS) для розгляду стресових ситуацій, що виникають через інновації, розуміння особливостей протистояння змінам, які допомагають людям захистити себе від стресу в тих ситуаціях, в яких вони є найбільш уразливими (Роднік, Хезер, Голд, Хал, адаптація Н. Бажанова та Г. Бардієр<sup>2</sup>).

Математичне опрацювання даних здійснювалося за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS та MS Excel.

Крім того, дані, отримані під час опитування педагогічних працівників, варто доповнити результатами спостереження за поведінкою досліджуваних (зовнішнім виглядом, емоційними реакціями, мімікою тощо). Так, наприклад, деякі вчителі були згодні з формулюванням завдань, іноді здивовані постановкою проблеми, також спостерігалися різні реакції, активні висловлювання своїх вражень, здивування, бурхливі жести. Деякі досліджувані не висловлювали своїх думок, переглядали свої відповіді, слухали інших тощо.

Загалом, на основі отриманих даних завдяки впровадженню методики дослідження гендерної толерантності виокремлено три групи педагогічних працівників з високим, середнім та низьким рівнями.

### **Висновки**

Гендерну толерантність педагогічних працівників можна дослідити за допомогою комплексу методик, спрямованих на визначення рівнів розвитку ціннісно-сміслового, когнітивного, емоційно-вольового, конативного і комунікативного компонентів та узагальнення отриманих результатів.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Доцільним уявляється вивчення особливостей гендерної толерантності керівників освітніх закладів, які здійснюють управлінські функції та створюють важливі умови для виконання головної місії освітньої організації щодо забезпечення можливостей самореалізації кожного суб'єкта навчально-виховного процесу.

---

<sup>2</sup> 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.



## Список використаних джерел

1. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем ; пер. с англ. — М. : РОССПЭН, 2004. — 336 с.
2. 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.
3. Гендерная психология: практикум / под ред. И. С. Клециной. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 496 с.: ил. — (Серия «Практикум»).
4. Гендерна освіта у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : навчальний модуль для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Ващенко, О. О. Нежинська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2011. — 100 с.
5. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. — К. : Академія, 2004. — 308 с.
6. Пантिलеев С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. — М. : Смысл, 1993. — 32 с.
7. Підготовка працівників психологічної служби до професійної діяльності на засадах гендерної рівності: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної пед. освіти / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. — К., 2013. — 40 с.
8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб. : Речь, 2001. — С. 276–282.
9. Психологія особистості: теорія і дослідження / Лоуренс А. Первин, Олівер П. Джон. — М., 2001. — 607 с.
10. Радченко К. В. Особливості гендерних стереотипів українських педагогів, залежно від рівня стереотипності сучасних мас-медіа / К. В. Радченко // Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив : зб. ст. методологічного семінару (3 квітня 2013 р.). — К. : НАПН України, Ін-т соц. і політ. психології, 2013. — С. 301–312.
11. Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности / В. А. Сонин. — СПб., 2004. — С. 216–218.
12. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. — К. : Фірма «ІНКОС», 2005. — 366 с.
13. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 156 с.

**Анкета на визначення самооцінки вчителів гендерної толерантності  
(авторська розробка)**

*Призначення:* визначення самооцінки вчителів гендерної толерантності.

*Інструкція.* Пропонується дати відповідь на такі запитання.

1. Якою є мета педагогічної діяльності? \_\_\_\_\_

2. Як Ви розумієте термін «толерантність особистості»? \_\_\_\_\_

3. Як Ви розумієте термін «гендерна толерантність учителя»? \_\_\_\_\_

4. Як Ви розумієте термін «гендерна інтолерантність учителя»? \_\_\_\_\_

5. Що Вас спонукало (чи могло б спонукати) до розвитку гендерної толерантності? \_\_\_\_\_

6. Що заважає (чи могло б стати на заваді) у розвитку гендерної толерантності? \_\_\_\_\_

7. Що Вас спонукало (чи могло б спонукати) до гендерної інтолерантності? \_\_\_\_\_

*Опрацювання результатів.*

Отримані відповіді оцінюються за 3-бальною шкалою, при цьому градація балів така: 1 бал – відсутні або неправильні знання; 2 бали – частково правильні або неповні знання; 3 бали – повні й правильні знання.

**Проективна методика на визначення ставлення вчителів  
до представників різної статі (авторська розробка)**

*Призначення:* визначення ставлення вчителів до представників різної статі.

*Інструкція.* Допишіть, будь ласка, незавершені речення.

1. Коли я бачу людину іншої статі, то відчуваю \_\_\_\_\_

2. Я знаю, що зараз допускаються різні стосунки між особами, залежно від статі, і це для мене значить \_\_\_\_\_

3. Людина іншої статі, з якою я спілкуюся, для мене \_\_\_\_\_

4. І дівчата, і хлопці в нашій школі можуть \_\_\_\_\_

5. Коли я розмовляю з людиною, яка припускає можливість одностатевих шлюбів, це для мене \_\_\_\_\_

---

6. Я вважаю, що стосунки між учнями різної статі \_\_\_\_\_

---

*Опрацювання результатів.*

Опрацювання здійснюється за результатами правильних відповідей на поставлені запитання методом контент-аналізу. Отримані відповіді оцінюються за 3-бальною шкалою, при цьому градація балів така: 1 бал – відсутні або неправильні вміння та навички; 2 бали – частково правильні або неповні вміння та навички; 3 бали – повні й правильні вміння та навички.

*Додаток 3*

**Анкета на визначення вчителем особливостей взаємодії з учнями  
гендерного характеру (авторська розробка)**

*Призначення:* визначення вчителем взаємодії з учнями гендерного характеру.

*Інструкція.* Оцініть у 3 бали особливості Вашої взаємодії з учнями (1 – ні, 2 – іноді, 3 – так).

1. Чи завжди Ви пам'ятаєте про індивідуальність дитини? **1 2 3**
2. Чи відрізняється стиль Ваших стосунків з учнями, залежно від їхньої статі? **1 2 3**
3. Чи запобігаєте Ви участі школярів у справах, нетрадиційних для них як представників певної статі? **1 2 3**
4. Чи часто Ви скаржитеся на дітей їхнім батькам? **1 2 3**
5. Чи дозволяєте в присутності дітей негативні висловлювання на адресу осіб іншої статі? **1 2 3**
6. Чи контролюєте Ви прояви активності дітей, залежно від їхньої статі? **1 2 3**
7. Чи дозволяєте собі різкі висловлювання з приводу зовнішнього вигляду учня? **1 2 3**
8. Чи дозволяєте в присутності дітей негативні висловлювання на адресу осіб нетрадиційної сексуальної орієнтації? **1 2 3**
9. Чи вистачає у Вас терпіння роз'яснити дитині можливі негативні наслідки її вчинків? **1 2 3**
10. Чи виявляєте Ви прихильність до окремих учнів, залежно від їхньої статі? **1 2 3**

*Опрацювання результатів.*

Отримані відповіді оцінюються за 3-бальною шкалою, при цьому градація балів така: 1 бал – відсутні або неправильні вміння та навички; 2 бали – частково правильні або неповні вміння та навички; 3 бали – повні й правильні вміння та навички.

*Додаток 4*

**Анкета на аналіз ситуацій прояву гендерної толерантності  
у педагогічній діяльності (авторська розробка)**

*Призначення:* на основі розв'язання опитуваними запропонованих

проблемних ситуацій, можна певною мірою судити про їхні вміння та навички щодо впровадження гендерного підходу.

*Інструкція.* Прочитайте уважно описи наведених нижче ситуацій та опишіть Ваші дії в них у процесі їх програвання.

**Ситуація 1 (учень).** Під час проведення заходів для учнів з попередження негативних звичок (уживання алкоголю, наркотиків, тютюнопаління), в якому Ви разом з іншими вчителями брали участь, Ви стали свідком того, що один з цих учителів, який проводив захід, говорив про те, що дівчатам важче відмовитися від шкідливих звичок, ніж хлопцям, оскільки у них сила волі слабша. Ваші дії (або Ваша думка з цього приводу):

---

---

---

**Ситуація 2 (колеги).** На посаду заступника директора є два реальні претенденти: Ви та Ваш/Ваша колега протилежної статі, які є однаково компетентними. Як Ви вважаєте, кому слід надати перевагу? Чому? Якщо керівник обере Вашого/Вашу колегу, Ваші дії:

---

---

---

**Ситуація 3 (керівник).** Директор школи (жінка) після наради з учителями закладу звернулася при всіх до одного з двох педагогів-чоловіків у такій формі: «Підійдіть до охоронця школи (теж чоловіка) і разом з ним допоможіть розвантажити машину, яка привезла канцтовари, меблі тощо». Ваші дії (або Ваша думка з цього приводу):

---

---

---

*Опрацювання результатів.*

Уміння і навички вчителів оцінювалися за 3-бальною шкалою, при цьому градація балів така: 1 бал – відсутні або неправильні вміння та навички; 2 бали – частково правильні або неповні вміння та навички; 3 бали – повні й правильні вміння та навички.

**Vitaliya Polyakova**

## **METHODOLOGY OF RESEARCH OF GENDER TOLERANCE OF PEDAGOGICAL STAFF**

The article discusses the research methods of investigating gender tolerance of the pedagogic staff. Gender tolerance envisages active moral position of man as a subject, that carries out a conscious choice in relation to the features of co-operating with the face of other sex on principles of gender equality, that are for today important description of personality of teacher. On results research three basic groups of problems of development of gender tolerance of pedagogical staff are educed: on a mikro-, mezo- and makro-levels.

It is noted that one of the most common vectors of tolerance in studies is gender tolerance, which is an essential part of forming of pedagogic staff's ideology and acts as a factor of their personal development. Thus, the aim of the article consists in illumination of methodical base of empiric research of gender tolerance of pedagogical staff.

The author analyzes the methodological basis of the investigation of the levels (high, middle and low) and components gender tolerance of the pedagogic staff.

Accordingly in the structure of gender tolerance of pedagogical workers it is possible to distinguish valued-semantic (acceptance other, cognitive position of personality, methods of estimation and perception of information, picture of the world, riches of individual perceptions and interpretations), cognitive (confession of complication, multidimensionalness, diversity, cognitive complication, tolerance to the ambiguousness and disparity of world views of people, realization of own gender descriptions, absence of traditional gender stereotypes and prejudices), emotionally-volitional (empathy, goodwill in relation to the persons of other sex, emotional firmness, highly emotional tolerance, self-control and self-regulation), konatyve (asertyv of behavior, tolerant behavior in co-operating with the subjects of educational-educator process of opposite sex, ability to work out problems and conflicts of gender nature, arrive at a compromise and consensus) and communicative (communicative setting, communicative tolerance in relation to the persons of other sex) components.

**Прокопенко Олена Антонівна,**  
*старший викладача кафедри психології управління  
Центрального інституту післядипломної педагогічної  
освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

### **ПРОФЕСІЙНА «Я-КОНЦЕПЦІЯ» МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

**Анотація.** У статті висвітлено проблему розвитку «Я-концепції» майбутніх економістів у процесі професійної підготовки. Наведено результати основних теоретичних підходів до дослідження розвитку «Я-концепції». Виділено три рівні сформованості професійної «Я-концепції» майбутнього фахівця та визначено специфічний зміст когнітивного, афективного і поведінкового компонентів професійної «Я-концепції».

Визначено, що професійна «Я-концепція» майбутнього фахівця економічного профілю – це сукупність його уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності в галузі економіки, на розвиток якої впливають умови навчання у вищих навчальних закладах, які мають сприяти формуванню професійного «Я-образу», адекватній самооцінці себе як майбутнього професіонала та появі професійно значущих якостей у навчальній діяльності.

**Ключові слова:** «Я-концепція», професійне становлення, професійна «Я-концепція».

**Прокопенко Елена Антоновна**

### **ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ «Я-КОНЦЕПЦИЯ» БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

**Аннотация.** В статье освещена проблема развития «Я-концепции» будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки. приведены результаты основных теоретических подходов к исследованию развития «Я-концепции». Выделены три уровня сформированности профессиональной «Я-концепции» будущего специалиста и определено специфическое содержание когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов профессиональной «Я-концепции».

Определено, что профессиональная «Я-концепция» будущего специалиста экономического профиля — это совокупность его представлений о себе как субъекта профессиональной деятельности в области экономики, на развитие которой влияют условия обучения в высших учебных заведениях, которые должны способствовать формированию профессионального «Я-образа», адекватной самооценке себя как будущего профессионала и появлению профессионально значимых качеств в учебной деятельности.

**Ключевые слова:** «Я-концепция», профессиональное становление, профессиональная «Я-концепция».

**Olena Prokopenko**

## **PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMICS**

**Abstract.** *The problem of development of «self-concept» of future economists in the process of professional training is uncovered in this article. The results of the main theoretical approaches to the study of the development of «self-concept» is given there. Three levels of formation of professional «self-concept» of the future specialist is allocated and to identify the specific contents of cognitive, affective and behavioural components of professional «self-concept».*

*Specifies that the professional «I-concept» of future specialist of economic profile is a collection of his views itself as a subject of professional activity in the field of economy, the development of which is influenced by the conditions of training in higher educational institutions, which should promote the formation of professional «self-image», self-esteem of himself as a future professional and the emergence of professionally important qualities in educational activities.*

**Keywords:** *«self-concept», professional formation, professional «self-concept».*

### **Постановка проблеми**

**Актуальність проблеми дослідження.** У сучасних умовах підготовка висококваліфікованих спеціалістів суттєво змінилася в бік формування у них не стільки суми конкретних знань, умінь і навичок, скільки здатності орієнтуватись у складних обставинах професійної життєдіяльності, вміння адаптуватися у системі постійно оновлюваних вимог до професіонала. Метою професійної вищої освіти сьогодні є забезпечення умов підготовки конкурентоспроможних, мобільних фахівців, сприяння оптимізації їхнього професійного самовизначення. При цьому, з одного боку, необхідно задовольнити соціальне замовлення на якість фахівців, а з іншого – важливо зберегти унікальність їхньої особистості, закласти потенціал професійно-особистісного розвитку і прагнення до професійної самореалізації. Тобто майбутній спеціаліст економічного профілю має бути готовим розпочати свою професійну діяльність, маючи певний рівень професійної самосвідомості. У його концепції власної особистості мають бути представлені не лише знання, уміння та навички, необхідні для професії, а й усвідомлення ним професійних цінностей, без яких розвиток його особистості є неможливим. Тільки такий фахівець може розуміти своє місце у навколишньому середовищі і на цій основі прогнозувати наслідки своїх дій та вчинків.

Стан національної економіки та соціально-економічні перетворення в Україні вимагають оновлення системи підготовки високопрофесійних кадрів фінансово-економічних структур, яка, окрім власне загальноекономічної підготовки, повинна сприяти професійно-особистісному розвитку майбутніх фахівців.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Теоретичний аналіз літератури й аналіз сучасного етапу змін у системі професійної освіти свідчить, що зміст прикладного компонента професійної

підготовки майбутніх фахівців економічного профілю не відповідає новим вимогам сьогодення. Останнє зумовлює потребу узагальнення теоретичного та практичного досвіду щодо створення й формування «Я-концепції» майбутніх спеціалістів економічних установ в цілому та, зокрема, оновлення теоретико-методологічних положень щодо зазначеної проблеми.

Чимало вітчизняних та зарубіжних наукових праць учених присвячено проблемі професіоналізації студентської молоді. Особливості здійснення професійного вибору та становлення особистості студента як суб'єкта професійної діяльності досліджені у працях К. Абульханової-Славської, А. Деркача, М. Дяченка, С. Максименка, А. Маркової, В. Міненко, В. Москаленко, Л. Кандибовича, В. Шадрикова, Д. Сьюпера, В. Юрченка та інших; на значенні здібностей, мотивів, установок та інтересів особистості студента як внутрішніх чинників успішної професіоналізації наголошено у наукових дослідженнях Б. Ананьєва, О. Асмолова, Дж. Голланда, Є. Климова, Т. Кудрявцева, О. Кокуна, О. Кривопишиної, В. Моляко, В. Панка, Н. Чепелевої, В. Шадрикова та інших; проблема формування та розвитку професійно важливих якостей, професіоналізму та самоактуалізації знайшла своє місце у працях А. Бандури, Т. Говорун, Е. Десі, Б. Еїтема (В. Eitam), Л. Карамушки, А. Маркової, В. Москаленко, Г. Ложкіна, В. Татенко, Е. Шпрангера та ін. Вплив соціальних чинників і виробничих потреб суспільства на процес професіоналізації висвітлено у наукових надбаннях авторів: К. Абульханової-Славської, В. Бодрова, О. Бондарчук, О. Журавльова, Є. Климова, В. Москаленко, М. Пряжнікова, Т. Титаренко та ін. Незважаючи на значну кількість досліджень щодо проблеми професіоналізації, психологічні особливості образу успішного фахівця як важливий чинник цього процесу недостатньо досліджений у психології. Частково досліджувана проблема знайшла своє відображення у дослідженнях: професійного «Я-образу» (О. Бикова, С. Дружилов, І. Кон, Н. Чепелева та ін.); уявлень про соціальну та професійну успішність (Дж. Аткинсон, Дж. Барг, А. Бандура, В. Капіца, В. Москаленко, С. Московічі, Л. Сохань, Р. Стернберг, М. Сурякова, Г. Тульчинський та ін).

У наукових дослідженнях приділялася відповідна увага й професійній підготовці фахівців фінансово-економічного профілю, зокрема, проблемам економічної освіти, економічного виховання, економічної соціалізації молодого покоління (В. Бобров, Л. Каніщенко, В. Москаленко, Н. Побірченко, І. Прокопенко та ін.); виявленню особливостей психолого-педагогічної підготовки фахівців у ВНЗ (Д. Дзвінчук, Г. Ковальчук, В. Козаков та ін.); формуванню комунікативних умінь у майбутніх економістів (Г. Славтіч, Т. Шепеленко та ін.); організації професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах (К. Беркита, Є. Калицький, О. Собчук та ін.). Водночас проблема формування особистісних якостей майбутнього економіста як умова становлення професійної «Я-концепції» майже не перебувала у фокусі дослідження українських науковців.

**Мета** роботи – визначити основні підходи до дослідження проблеми розвитку «Я-концепції» майбутніх економістів у процесі професійної підготовки.



## Виклад основного матеріалу

Психологія «Я-концепції» як одна із соціально-психологічних схем особистості у теоретико-методологічному плані базується на положеннях феноменологічного підходу (гуманістичної психології), символічного інтеракціонізму та психоаналізу.

Ідея «Я-концепції» з'явилась у науковому обігу на межі ХІХ–ХХ ст. у зв'язку з уявленнями про дуалістичну природу людини як суб'єкта, який пізнає і об'єкт, який можна пізнати. Американський психолог В. Джеймс першим запропонував ідею «особистості та Я» і зробив суттєвий внесок у її розробку. Згідно з В. Джеймсом, «глобальне Я» (особистість) містить у собі емпіричний об'єкт (Me), який пізнається суб'єктивно оцінювальною свідомістю (I). «Я» як об'єкт складається з чотирьох аспектів: духовного, матеріального, соціального, тілесного, які у своїй сукупності утворюють унікальний та неповторний образ кожної людини, становлять основу уявлень про себе як про особистість.

У поняттєвому апараті представників психоаналітичної школи ще не використовується поняття «Я-концепція», натомість основою, ядром особистості вважається «Я». Починаючи з З. Фрейда, проблемам формування Я присвячено чимало праць. Зокрема, З. Фрейд основою розвитку особистості вважав психосексуальні стадії, Е. Еріксон – стадії психосоціальні. К. Хорні пов'язувала цей процес із соціальними стосунками між батьками і дітьми, а особливо, характером задоволення батьками потреби дитини у безпеці. В індивідуальній психології А. Адлера вперше обґрунтовано концепцію творчого «Я» як основи для створення власного стилю життя та подолання комплексу неповносправності.

У психоаналітичних теоріях «Я-ідеальне» формується завдяки аналітичній ідентифікації, рушійною силою якої є любов. Виховання відбувається нормально, поки совість і «Я-ідеальне» розвиваються гармонійно, поки існує гармонійність стосунків між вихователем і вихованцями. Коли дитину надмірно засуджують або карають, її агресивність спрямовується проти інших осіб. З іншого боку, завеликий вияв любові до дитини спрямовує її агресивність проти самої себе; дитина усвідомлює, що своєю негативною поведінкою вона завдає шкоди улюбленому вихователю.

Виникнення наукового поняття «Я-концепція» відбулося вже у 50-х рр. ХХ ст. та стало основним інтегративним принципом у феноменологічному підході (гуманістичній психології) завдяки працям К. Роджерса, А. Маслоу Г. Олпорта. На думку психологів-гуманістів, «Я-концепція» пов'язана з прагненням особистості бути причетною до певної соціальної групи (статевої, вікової, етнічної, соціально-рольової) і виявляється у різних способах її самореалізації<sup>6</sup>.

Зокрема, «Я-концепція» є основним поняттям феноменологічної психології та клієнт-центрованої психотерапії К. Роджерса. Він розумів її як частину феноменологічного поля або поля сприймання, основу на минулому життєвому досвіді, нинішніх подіях та сподіваннях на майбутнє, що полягає у розумінні

---

<sup>6</sup> Дутчина О. Б. О профессиональной «Я-концепции» учителя / О. Б. Дутчина // Психологическая наука – практика: сб. науч. ст. — Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1999. — Ч. 1. — С. 92–96.

людиною самої себе. «Я-концепція» складається не лише з реального, а й з ідеального образу себе і може бути як позитивною, так і негативною. Найважливішою умовою розвитку позитивної «Я-концепції» є безумовна позитивна увага з боку найближчого соціального оточення.

Інший представник гуманістичної психології А. Маслоу визначав «Я-концепцію» як серцевину індивіда, його смаки, духовні цінності та життєві цілі. Для самоактуалізації – вершини розвитку особистості – дуже важливо зрозуміти власну сутність і діяти відповідно до неї.

Загалом, у гуманістичній психології «Я-концепція» характеризується положеннями: вона є одночасно і продуктом сприймань, і сукупністю уявлень, в яких містяться цінності соціокультурного середовища; «Я-концепція» відносно узгоджена у часі та ситуативних контекстах і, відповідно, має прогностичне значення; для зменшення неузгодженості між поточним життєвим досвідом і «Я-концепцією» використовуються різні захисні механізми; існує лише один мотиваційний потяг людини – потреба у самоактуалізації та підтриманні цінності власної «Я-концепції».

У школі символічного інтеракціонізму існує особливий погляд на «Я-концепцію». Зокрема, Ч. Кулі запропонував концепцію дзеркального «Я», у якій «Я-концепція» формується на основі зворотного зв'язку, що суб'єктивно інтерпретується та є основним джерелом знань людини про себе у процесі символічної взаємодії індивіда з первинними групами. Дж. Мід у своїй теорії «суспільного іншого» головною передумовою розвитку «Я-концепції» вважав здатність індивіда прийняти роль іншого з тим, аби його настановлення та ставлення до індивіда могли б бути ним оцінені та пояснені. Представники школи символічного інтеракціонізму вважали, що самосвідомість особистості та її «Я» є похідними спілкування, вони формуються в процесі соціалізації через засвоєння індивідом певної системи соціальних ролей, з якою пов'язані соціально-культурні знання і символи<sup>10</sup>.

У вітчизняній психології вивченням «Я-концепції» займалися багато відомих вчених (Б. Ананьєв, К. Альбуханова-Славська, Є. Белінська, І. Кон, В. Столін, П. Чамата, Є. Шорохова). Передусім це дослідження проблем самоставлення, самооцінки, самовизначення, уявлення особистості про себе в процесі спільної діяльності, вплив «Я-концепції» на мотивацію та соціально-психологічну адаптацію, розвиток професійного «Я психологів» і педагогів.

Так, П. Чамата<sup>17</sup> підкреслював, що «Я-концепція», як і свідомість, виникають не від народження, а в процесі оволодіння власним тілом і перетворення звичайних дій на довільні.

На думку І. Кона<sup>8</sup>, цілісна «Я-концепція» формується у людини лише з початком професійної діяльності, коли вона набуває соціальної зрілості, а

---

<sup>10</sup> Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – 2-ге вид. — К.: Центр навч. л-ри, 2008. — 688 с.

<sup>17</sup> Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамата. — К.: Рад. шк., 1958. — 44 с.

<sup>8</sup> Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 47–57.

неузгодженість образу «Я»<sup>14</sup> характеризує юнацький вік, коли є яскраво виражені суперечності між очікуваннями у різних сферах діяльності, у яких юнак відіграє різні соціальні ролі.

Крім того, психологи розглядають три функціонально-рольові аспекти «Я-концепції»:

1. «Я-концепція» як засіб забезпечення внутрішньої узгодженості. Спираючись на концепцію, згідно з якою людина завжди іде шляхом досягнення максимальної особистісної узгодженості, можна стверджувати, що суттєвим фактором «Я-концепції» є те, що особистість думає про себе.

2. «Я-концепція» як інтерпретація досвіду на основі уявлень особистості про себе та свою поведінку.

3. «Я-концепція» як сукупність очікувань подій, що мають відбутися.

Отже, на сьогодні «Я-концепція» у психологічній науці визначається як система уявлень людини про себе, пов'язана із їхньою оцінкою<sup>5</sup>. Відповідно, у структурі «Я-концепції» виділено три компоненти: когнітивний – образ своїх дій, здібностей, зовнішності і соціальної значущості; афективний – самоповага, самолюбство; оціночно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку та здобути повагу.

Крім того, лишається поширеним визначення «Я-концепції» як сукупності настановлень особистості, спрямованих на себе. Тоді, за аналогією з атитюдом, вона складається з когнітивного аспекту – образу «Я», що полягає у змісті уявлень людини про себе; емоційно-оціночного – емоційне ставлення до особистості в цілому, або її окремих аспектів, зокрема; поведінкового – характеризує прояви попередніх двох аспектів у поведінці та спілкуванні.

Серцевиною «Я-концепції» є оцінний компонент, що зазвичай називається самооцінкою. Відповідно, позитивна «Я-концепція» характеризується високою самооцінкою, самоповагою і відчуттям власної цінності. Синонімом негативної «Я-концепції» є негативне ставлення до себе, низька самооцінка, відчуття власної неповносправності.

У науковій літературі немає єдиної схеми пояснення складної будови «Я-концепції». На думку Р. Бернса<sup>2</sup> її основними формами є «Я-реальне» – уявлення про себе в теперішньому часі, «Я-ідеальне» – уявлення про те, яким би хотів бути індивід в певних конкретних умовах та «Я-дзеркальне» – яким мене бачать інші. Кожна з цих модальностей містить у собі низку аспектів: фізичне «Я», соціальне «Я», розумове «Я», емоційне «Я». Розбіжності між ідеальним і реальним «Я» є основою для самооцінювальних почуттів та важливим джерелом самореалізації та орієнтиром самовиховання особистості, проте суттєві розбіжності між ними можуть призвести до внутрішньо особистісних конфліктів і негативних переживань.

---

<sup>14</sup> Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 286 с.

<sup>5</sup> Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — 1998.

<sup>2</sup> Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. — М. : Педагогика, 1986. — 421 с.

Г. Хіггінс з колегами<sup>7</sup> виділяють два параметри, які диференціюють різні самопрезентації та орієнтири. Перший – сфера «Я» — необхідний для розмежування атрибутів, якими людина насправді володіє (Я-реальне), атрибутів, які вона прагне мати (Я-ідеальне) і атрибутами, що характеризують обов'язок і зобов'язання (Я-необхідне). Другий параметр розмежовує різні погляди, з яких людину можна розглядати: особистісна позиція людини і позиція значущого іншого. При об'єднанні цих параметрів утворюється класифікаційна система, що містить два погляди на «Я» (реальна/власна і реальна/чужа) та чотири види особистісних орієнтирів (ідеальні/власні, ідеальні/чужі, необхідні/власні, необхідні/чужі).

В цілому ж «Я-концепція» є не статичним, а динамічним утворенням. У людини присутні багато образів «Я», що змінюють один одного, втрачають своє значення у свідомості, чи, навпаки, актуалізуються. Суб'єктивно переживання наявності власного «Я» виражається у головних функціях «Я-концепції»:

- самоідентичності – цілісності «Я» – почуття тотожності особистості самій собі у минулому, теперішньому і майбутньому;
- активності «Я» – почуття власної автономності та незалежності від інших;
- захисту «Я» – почуття власної гідності;
- самовдосконалення «Я» – почуття надії та спрямованості на мету.

Насьогодні триває пошук критеріїв розмежування понять «Я-концепція» та «самосвідомість». У науковій психологічній і педагогічній літературі вони часто використовуються як синоніми, проте у деяких дослідженнях «Я-концепція» вважається результатом, підсумковим продуктом процесів самосвідомості.

Проаналізувавши вітчизняні та зарубіжні підходи до «Я-концепції», приходимо до висновку, що ця проблема здебільшого висвітлюється відносно вікових аспектів формування «Я-концепції» переважно у дитячому та підлітковому віці. Окремі роботи присвячені вивченню самосвідомості та образу «Я» юнаків. Зокрема, у них зроблено акцент на важливості професійного самовизначення у розвитку та самореалізації особистості. Причому проблема професійного самовизначення, а отже і формування професійної «Я-концепції» є міждисциплінарною, тобто вивчається психологами, соціологами та педагогами в контексті психологічних особливостей професійного становлення, соціально-демографічних характеристик вікових і професійних груп, а також окреслення шляхів формування особистісних рис та якостей в процесі підготовки до професійної діяльності.

Професійне становлення – це самовизначення стосовно напрацьованих у суспільстві і свідомо прийнятих людиною критеріїв професійності. Це процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудоного середовища і спосіб її самореалізації. Професійне становлення складає більшу частину

---

<sup>7</sup> Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: учеб. пособие / К. В. Карпинский. — Гродно : ГрГУ, 2002. — 167 с.

індивідуального розвитку особистості, воно нерозривно пов'язано з віковим розвитком і розвитком особистості в цілому. Відповідно, професійний та особистісний розвиток є невіддільними – в їх основі лежить принцип саморозвитку, що зумовлює здатність людини перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення.

Більшість психологів і педагогів вважають старший юнацький вік головним у становленні професійної спрямованості і професійної самосвідомості. Це основний етап професіоналізації, період побудови життєвої стратегії, що спирається на рефлексію та співвіднесення своїх індивідуальних здібностей, статусних, вікових особливостей та домагань із вимогами суспільства. Оволодіваючи професійними знаннями, уміннями та навичками, майбутні фахівці уточнюють уявлення про свої можливості, норми й еталони поведінки, пізнають систему цінностей і образ життя, властивий обраній ними галузі професійної діяльності<sup>11</sup>. Життєвий шлях, окреслений для себе особистістю не просто набір фіксованих бажаних життєвих позицій, а й певна гнучка лінія, пов'язана з реалізацією своїх очікувань у часі.

Одним із основних понять теорії В. Франкла є поняття долі, як комплексу біологічних, психологічних і соціальних факторів, які обмежують свободу вибору людиною життєвого шляху. Особливу увагу він приділив дослідженню соціальної долі як низки макросоціальних і мікросоціальних чинників (соціальні ролі, сім'я, соціальне оточення, суспільство, історична епоха), які створюють загальну канву життєвого шляху особистості<sup>16</sup>.

Б. Ананьєв визначив основні складові життєвого шляху – події та фази: фаза підготовки до самостійного життя, його старт, кульмінація (акме) і фініш.

Зокрема, на думку С. Рубінштейна, життєвий шлях – це історія становлення особистості в певному суспільстві, що має певні соціальні закономірності, «суттєвими, основними і провідними для людини в цілому є не біологічні, суспільні закономірності її розвитку». Основною одиницею життєвого шляху він вважав подію, а психологічною сутністю – спрямованість особистості. Аналогічних поглядів дотримуються й російські психологи О. Леонтєв, Л. Божович, Б. Ломов<sup>3</sup>, вони пов'язують смисл життя з провідним життєвим мотивом і спрямованістю особистості як сукупністю мотивів у мотиваційно-смисловій сфері особистості. Відповідно, можна стверджувати, що спрямованість особистості в процесі активної життєдіяльності об'єктивується у загальній смисловій спрямованості індивідуального життєвого шляху.

Подібного погляду дотримується і Т. Титаренко, яка вважає, що життєвий шлях людини завжди поєднує біографічне та історичне; проектуючи свою життєву перспективу особистість накладає на сучасні їй історичні події

---

<sup>11</sup> Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 256 с.

<sup>16</sup> Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл ; пер. с англ. — М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. — 368 с. (Серия «Психологическая коллекция»).

<sup>3</sup> Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; за ред. Д. И. Фельдштейн. — М. : Международная пед. академия, 1995. — 209 с.

відбиток власних думок, інтересів і рішень, віддзеркалюючи водночас і зворотній вплив своєї доби, ровесників, соціуму<sup>15</sup>.

Проаналізувавши підходи до визначення життєвого шляху особистості, приходимо до висновку, що вибір професії у цьому сенсі є важливою подією та стартом самостійного життя, що значною мірою визначає соціальну долю людини та формує професійну «Я-концепцію». Зокрема, автор популярної зарубіжної теорії професійного розвитку Д. С'юпер<sup>9</sup> розглядає вибір професії як важливу подію, в основі якої лежить «Я-концепція» особистості.

Професійна «Я-концепція» поруч із професійною ідентифікацією і професійно-особистісною компетентністю є важливим компонентом професійного самовизначення та життєвого шляху особистості в цілому<sup>4</sup>.

На основі визначень «Я-концепції» та підходів до професійного самовизначення можна описати професійну «Я-концепцію» особистості через такі поняття, як:

- частина – ціле стосовно «Я-концепції»;
- складова частина професійного становлення і розвитку особистості;
- сукупність уявлень фахівця про себе як суб'єкта професійної діяльності;
- смисл «Я» професіонала;
- багаторівневе та багатокомпонентне утворення<sup>6</sup>.

Таким чином, професійна «Я-концепція» відображає настановлення особистості на виконання певних професійних функцій, пов'язана з її бажанням належати до певної професійної спільноти та виявляється у прагненні самореалізуватися як фахівець певної галузі.

Загалом сфера вияву професійної «Я-концепції» як сфери життєдіяльності, більше конкретизована і розглядається в контексті професійного розвитку і становлення суб'єкта діяльності. Проте як професійна «Я-концепція», так й «Я-концепція» в цілому мають однакову структуру (когнітивний, афективний, поведінковий компоненти), форми прояву (реальне «Я», ідеальне «Я») та якісний характер (позитивна і негативна «Я-концепція»).

У контексті нашого дослідження доцільно детально зупинитися на особливостях формування позитивної «Я-концепції», адже основною метою підготовки у вищих навчальних закладах є професіоналізація – підготовка висококваліфікованих фахівців, впевнених у своїх силах та професійних можливостях. Позитивна професійна «Я-концепція» – це структуроване уявлення про себе як про професіонала. У будь-якої людини за умови

---

<sup>15</sup> Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.

<sup>9</sup> Михайлов И. В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Сьюпера / И. В. Михайлов // Вопросы психологии. — 1975. — № 5.

<sup>4</sup> Василец М. В. Структурный анализ профессиональной «Я-концепции» студентов-менеджеров / М. В. Василец. — М. : МОСУ, 2003. — 37 с.

<sup>6</sup> Дутчина О. Б. О профессиональной «Я-концепции» учителя / О. Б. Дутчина // Психологическая наука – практика: сб. науч. ст. — Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1999. — Ч. 1. — С. 92–96.

позитивного самосприйняття підвищується впевненість у собі, ефективність професійного навчання, задоволеність своєю професією, зростає прагнення до самореалізації. Критеріями позитивної професійної «Я-концепції» є відповідність особистості вимогам посадової інструкції, обраного нею фаху, а також задоволеність виконанням своїх професійних обов'язків.

У вітчизняній психології шляхи розвитку позитивної професійної «Я-концепції» представлені рівневою структурою, яка відображає особливості різних типів професійної діяльності та їх зміну залежно від якісних характеристик «Я-концепції»<sup>4</sup>.

Таблиця

**Рівні становлення професійної «Я-концепції»  
та якісна характеристика її структури**

№ з/п	Рівень і зміст «Я-концепції»	Характеристика професійної «Я-концепції»
1	<b>Агармонійний</b> – у структурі «Я-концепції» зв'язки слабкі або відсутні, характерне спрощене розуміння себе та інших, рефлексія практично відсутня	<b>Непродуктивна</b> – неможливість досягнення цілей діяльності
2	<b>Дисгармонійний</b> – зміст структури «Я-концепції» характеризується наявністю певних зв'язків, але в цілому вона має або виражений суперечливий характер, або відрізняється домінуванням певних компонентів і якостей, тому діапазон стосунків зі світом коливається від безініціативного до активного	<b>Репродуктивний</b> – досягнення цілі діяльності шляхом реалізації усталеного набору професійних технологій
3	<b>Змішаний</b> – поєднання характеристик дисгармонійного і оптимального рівнів	<b>Змішаний</b> – поєднання репродуктивного і продуктивного способів діяльності
4	<b>Оптимальний</b> – структурні зв'язки «Я-концепції» стійкі та узгоджені, відсутнє домінування певних компонентів, виявляється прагнення до самореалізації	<b>Продуктивний</b> – високий ступінь досягнення цілей діяльності
5	<b>Гармонійний</b> – у структурі «Я-концепції» стійкі та виражені зв'язки, діалогічна модель стосунків зі світом, самореалізація у різних сферах професійної діяльності із використання різних способів досягнення особистісно і суспільно важливих цілей	<b>Творчий</b> – оригінальне досягнення цілей діяльності з високим ступенем новизни, подолання «бар'єру минулого досвіду»

Рівнева структура професійної «Я-концепції», її зв'язок із психологічними особливостями вікових періодів і змісту освітньої підготовки дають можливість стверджувати, що становлення професійної «Я-концепції», як і «Я-концепції» в

<sup>4</sup> Василюк М. В. Структурний аналіз професійної «Я-концепції» студентів-менеджерів / М. В. Василюк. — М. : МОРУ, 2003. — 37 с.

цілому, не є статичним процесом, а динамічно розвивається протягом життя і залежить від індивідуальних характеристик особистості.

У розвитку професійної «Я-концепції» згідно з моделлю, запропонованою американським психологом Д. С'юпером, виділяють п'ять основних етапів, тісно пов'язаних із віковою періодизацією:

1. Етап росту (до 14 років) – розвиток первинних професійно релевантних здібностей та інтересів, закладаються основи професійної «Я-концепції».

2. Етап дослідження (15–24 роки) – відбувається подальша диференціація професійної «Я-концепції», кристалізуються та визначаються професійні уподобання.

3. Етап зміцнення кар'єри (25–44 роки) – стадія консолідації розпочинається по завершенні професійної освіти, характеризується адаптацією життєвих і професійних цілей до реальних можливостей, прагненням до стабільної професійної позиції.

4. Етап збереження досягнутого (45–64 роки) – визначається прагненням утримати набутий професійний статус, проте ставлення до обраного фаху може бути як позитивним, так і негативним.

5. Етап спаду (після 65 років) – стадія пенсіонерства пов'язана із відходом від професійної діяльності, а часто і з появою нових професійних інтересів.

Іншою поширеною періодизацією професійного вибору у зарубіжній науці є концепція Елі Гінзберга<sup>13</sup>. Він виділяє у цьому процесі три стадії: стадію фантазії (до 11 років) – дитина планує свою професійну діяльність незалежно від своїх здібностей, керуючись емоційними уподобаннями «подобається/не подобається»; гіпотетичну стадію (11–17 років) – майбутній професійний вибір стає більш свідомим, у цьому домінує когнітивний компонент; реалістична стадія (від 17 років) характеризується свідомим вибором професії, плануванням кар'єри і перспектив професійної діяльності. Відповідно, на останній стадії основним стає поведінковий компонент професійного вибору.

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях існують подібні періодизації професійного розвитку, зокрема, у дослідженнях Л. Головей було встановлено, що основою для адекватного професійного вибору є формування пізнавальних інтересів і професійної спрямованості. У цьому процесі вона виділяє чотири етапи<sup>12</sup>.

Спочатку, у віці 12–13 років інтереси підлітків характеризуються високою мінливістю, вони мало інтегровані, не пов'язані зі структурою індивідуально-психологічних особливостей та є переважно пізнавальними. На другому етапі (14–15 років) підвищується інтеграція професійних інтересів. У віці 16–17 років професійні інтереси диференціюються відповідно до статі, спостерігається об'єднання пізнавальних і професійних інтересів. Четвертий етап – етап первинної

---

<sup>13</sup> Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. — М. : ТАНДЕМ, ЭКСМО, 1999. — 352 с.

<sup>12</sup> Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.



професіоналізації, присвячений звуженню професійних інтересів, визначеною сформованою професійною спрямованістю і вибором професії. Саме інтереси останнього етапу складають основу для формування професійної спрямованості особистості і адекватного професійного вибору.

На думку Е. Клімова, формування особистості є процесом утворення особливого типу системних відносин протягом усього життєвого шляху. У зв'язку з цим він виділяє основні фази розвитку професіонала, які, на його думку, практично не пов'язані з віковою періодизацією. Спочатку відбувається професійна орієнтація, за якою слідує фаза оптації, яка характеризується стурбованістю необхідністю вибору (чи перевибору) професії. Наступною є фаза адепта, або старту професіоналізації, залежно від виду професії ця фаза може тривати багато років або ж обмежуватися інструктажем. На фазі адаптації відбувається звикання молодого фахівця до нового місця роботи, а у процесі інтерналізації вже досвідчений фахівець може самостійно виконувати свої професійні функції. З набуттям досвіду людина переходить у фазу майстерності, вона стає універсалом у своїй професійній галузі. Разом із цими фазами можуть спостерігатися фази авторитету і наставництва, характерними рисами яких є організаторські та педагогічні здібності.

Е. Клімов окреслює вісім основних факторів, що визначають професійний вибір: 1) позиція старших, родини; 2) позиція ровесників; 3) позиція шкільного педагогічного колективу; 4) особистісні професійні і життєві плани; 5) прагнення суспільного визнання; 6) здібності та їх розвиток; 7) інформованість про ту чи іншу професійну діяльність; 8) особистісні інтереси та нахили.

У теорії професійного розвитку Д. С'юпера індивідуальні професійні уподобання та види кар'єри можна розглядати як спроби людини здійснити свою «Я-концепцію». «Я-концепція» представлена усіма твердженнями, які особистість хоче розповісти про себе. Все, що людина може сказати стосовно своєї професії, визначає її професійну «Я-концепцію». Ті характеристики, які є спільними для її загальної та професійної «Я-концепції», утворюють словник понять, що може бути використаний для професійного вибору.

Тісно з теорією професійного розвитку пов'язана типологічна теорія Дж. Голланда. Згідно з нею, професійний вибір зумовлений тим, який тип особистості був сформований протягом попередніх років життя. Дж. Голланд виділяє шість типів особистості: реалістичний, дослідницький, артистичний, соціальний, підприємницький, конвенційний, кожен з яких є результатом типової взаємодії культурних і особистісних факторів, зокрема батьків, фізичного оточення, спадковості. На основі цих факторів формуються певні здібності, що зумовлюють внутрішній вибір конкретної професії.

У теорії компромісу з реальністю Е. Гінзберга зазначається, що у професійному становленні найважливішим етапом є вибір професії та підтримка позитивного іміджу обраного фаху у перші роки професійного навчання. На думку Гінзбурга, вибір кар'єри не обмежується вибором професії, відповідно, професійне становлення триває протягом усього життя. Причому представники незаможних

соціальних груп і національних меншин мають менше свободи у виборі професії, ніж заможні молоді люди. Вони часто змушені іти на компроміс зі своїми бажаннями і адаптувати їх до життєвих реалій.

Ця теорія тісно пов'язана із реаліями сучасної України, де серед незаможних молодих людей домінує настановлення: «Не важливо, до якого вищого навчального закладу вступити, аби лише вступити». Особливо ця тенденція означилась останніми роками, коли у абітурієнтів є можливість подавати документи до різних навчальних закладів, навіть до тих, де майбутній студент не планує навчатися. Окрім незручностей організації вступної кампанії, це створює додаткові складності для майбутнього молодих людей, адже вони ще можуть не усвідомлювати те, що після закінчення навчального закладу вони будуть працювати на нецікавій роботі, або витратити час на здобуття нової спеціальності.

Важливим моментом у розвитку позитивної професійної «Я-концепції» майбутніх економістів є перебіг процесу економічної соціалізації, в контексті якої російський психолог О. Козлова вивчала становлення економічної свідомості, яка є чи не найважливішим компонентом професійної «Я-концепції» студентів економічних спеціальностей. Вона розглядає економічну соціалізацію як багатокомпонентний процес, що складається з когнітивної, афективної та конативної (поведінкової) складових<sup>1</sup>.

Конативна (поведінкова) змінна економічної соціалізації характеризується елементами трудової та споживацької поведінки. Елементами споживацької поведінки є рівень споживчих ресурсів, значна зовнішня залежність купівельних спроможностей, планування покупок і їх вибір; характеристики трудової поведінки: традиційна трудова діяльність, домашня праця, самообслуговування; професійна діяльність; планування фінансового доходу. Емоційна змінна економічної соціалізації являє собою емоційне ставлення особистості до економічної реальності. Воно може бути як позитивним, так і негативним. Когнітивна змінна економічної соціалізації характеризується адекватністю економічних уявлень і поінформованістю особистості про економічну реальність.

Аналіз професійної «Я-концепції» у її зв'язку із «Я-концепцією» особистості в цілому дає змогу визначити специфічний зміст когнітивного, афективного і поведінкового компонентів професійної «Я-концепції». Зокрема, до *когнітивної* складової входять знання, уміння та навички, отримані у процесі професійної підготовки; образ своєї професії, уявлення про її перспективність і можливості кар'єрного росту. *Афективний* компонент професійної «Я-концепції» полягає у ставленні до обраного фаху, своїх професійних обов'язків, самоповазі, стресостійкості, а також самооцінки, сформованої в результаті об'єктивних обставин і суб'єктивного відчуття успішності на професійній ниві. *Поведінковий* компонент професійної «Я-концепції» характеризується

---

<sup>1</sup> Авер'янова Г. М. Кишенькові гроші як фактор економічної соціалізації підлітків / Г. М. Авер'янова // Психологія: зб. наук. пр. — К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2002. — Вип. 18. — С. 87–96.

насамперед індивідуальним стилем діяльності, вмінням розв'язувати професійні задачі та конфлікти, навичками саморегуляції тощо. Розвиток усіх цих компонентів і формування позитивного образу фахівця-економіста є запорукою становлення позитивної «Я-концепції» майбутніх спеціалістів економічного профілю.

В цілому можна виділити три рівні сформованості професійної «Я-концепції» студентів, зокрема студентів економічного профілю.

Низький рівень професійної «Я-концепції» (негативна «Я-концепція») характеризується переоцінюванням власних можливостей у виборі професії, ідеалізацією обраного фаху, який у процесі навчання реально окреслюється і не відповідає первинним очікуванням студента, відсутністю пізнавальних інтересів у обраній галузі, низькою самооцінкою та негативним ставленням до професії. Негативна професійна «Я-концепція» може бути властива як студентам перших курсів, так і старшокурсникам, після початку ними самостійної трудової діяльності. Вона зазвичай веде до негативного ставлення до навчання, небажання відвідувати лекційні та практичні заняття, а нерідко й до зміни професії.

Середній рівень професійної «Я-концепції» характерний для студентів, які свідомо обирали майбутню професію як перспективну, таку, що зможе забезпечити фінансову стабільність, вони мають пізнавальні інтереси у деяких (часто практичних) навчальних дисциплінах, більшість завдань, пов'язаних з професійною діяльністю виконують стереотипно, однозначно і некреативно. Самооцінка студентів із середнім рівнем професійної «Я-концепції» є нестійкою і коливається від заниженої до завищеної. Зазвичай зустрічається серед студентів, які ще не мають самостійного досвіду професійної діяльності, недостатньо орієнтуються в обраній спеціальності.

Високий рівень професійної «Я-концепції» (позитивна професійна «Я-концепція») характерний для студентів, які свідомо обрали майбутній фах, пройшли допрофесійну підготовку (у спеціалізованих школах, підготовчих курсах, безпосередньо на робочому місці). У них чітко сформований образ професії, а очікування стосовно професійної діяльності відповідають реальним обставинам і можливостям. Студенти з позитивною професійною «Я-концепцією» орієнтовані на отримання як практичних вмінь і навичок, так і теоретичних знань, вони цікавляться фаховою літературою, прагнуть до самореалізації та самовдосконалення в обраній професії та суміжних з нею галузях діяльності.

### **Висновки**

Отже, професійна «Я-концепція» – це частина загальної «Я-концепції» особистості, яка осмислюється та аналізується у зв'язку з професією під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Професійна «Я-концепція» студентів економічного профілю – це сукупність його уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності в галузі економіки, на розвиток якої впливають умови навчання у вищих навчальних

зкладах, які мають сприяти формуванню професійного «Я-образу», адекватної самооцінки себе як майбутнього професіонала та появу професійно значущих якостей у навчальній діяльності.

Насьогодні, коли система освіти в цілому зазнає суттєвих змін, робиться наголос на необхідності професійної спеціалізації ще у межах загальної середньої освіти, а поруч із гуманітарними й природничо-математичними класами у спеціалізованих школах відкриваються ще й економічні класи, зростає роль допрофесійної підготовки майбутніх економістів, а вищі навчальні заклади отримують більше можливостей для формування позитивної «Я-концепції» студентів економічних спеціальностей.

### **Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

Розробити й апробувати пілотажне дослідження щодо розвитку професійної «Я-концепції» студентів економічного напрямку. Дослідити психологічні чинники розвитку професійного становлення майбутніх економістів. Дослідити емпіричну щодо розвитку «Я-концепції» майбутніх професіоналів.

### **Список використаних джерел**

1. Авер'янова Г. М. Кишенькові гроші як фактор економічної соціалізації підлітків / Г. М. Авер'янова // Психологія: зб. наук. пр. — К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2002. — Вип. 18. — С. 87–96.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. — М.: Педагогика, 1986. — 421 с.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; за ред. Д. И. Фельдштейн. — М.: Международная пед. академия, 1995. — 209 с.
4. Василец М. В. Структурный анализ профессиональной «Я-концепции» студентов-менеджеров / М. В. Василец. — М.: МОСУ, 2003. — 37 с.
5. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. — 1998.
6. Дутчина О. Б. О профессиональной Я-концепции учителя / О. Б. Дутчина // Психологическая наука – практике: сб. науч. ст. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1999. — Ч. 1. — С. 92–96.
7. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: учеб. пособие / К. В. Карпинский. — Гродно: ГрГУ, 2002. — 167 с.
8. Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 47–57.
9. Михайлов И. В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Сьюпера / И. В. Михайлов // Вопросы психологии. — 1975. — № 5.
10. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. — 2-ге вид. — К.: Центр навч. л-ри, 2008. — 688 с.
11. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК,

1996. — 256 с.

12. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.

13. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. — М. : ТАНДЕМ, ЭКСМО, 1999. — 352 с.

14. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 286 с.

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

16. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл ; пер. с англ. — М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. — 368 с. (Серия «Психологическая коллекция»).

17. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамата. — К. : Рад. шк., 1958. — 44 с.

**Olena Prokopenko**

### **PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMICS: MAIN CONCEPTUAL APPROACHES**

The problem of development of «self-concept» of future economists in the process of professional training is uncovered in this article. The results of the main theoretical approaches to the study of the development of «self-concept» is given there.

Three levels of formation of professional «self-concept» of the future specialist is allocated and to identify the specific contents of cognitive, affective and behavioural components of professional «self-concept».

Specifies that the professional «I-concept» of future specialist of economic profile is a collection of his views itself as a subject of professional activity in the field of economy, the development of which is influenced by the conditions of training in higher educational institutions, which should promote the formation of professional «self-image», «self-esteem» of himself as a future professional and the emergence of professionally important qualities in educational activities.

Psychology «self-concept» as one of the social and psychological identity schemes in theoretical and methodological terms based on the provisions of the phenomenological approach (humanistic psychology), symbolic interactionism and psychoanalysis.

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

**МОДЕЛЮВАННЯ ЕФЕКТИВНИХ ЧИННИКІВ ТА УМОВ  
ДЛЯ УСПІШНОГО ЗДІЙСНЕННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ**

**Анотація.** *Статтю присвячено теоретичному та емпіричному вивченню особливостей процесу професійної ідентичності у контексті факторного аналізу сформованості специфічних особистісних якостей студентів. Обґрунтовано системотворчий зміст образу професійного «Я» у модельних схемах консолідації та конфлікту факторів адаптаційного, стабілізаційного та коригувального етапів здійснення професійної ідентичності.*

**Ключові слова:** *професійна ідентичність студентів, навчально-професійна діяльність, модельні схеми, консолідація та конфлікт факторів.*

**Соломка Тамара Николаевна**

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ И УСЛОВИЙ  
ДЛЯ УСПЕШНОГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** *Статья посвящена теоретическому и эмпирическому изучению особенностей процесса профессиональной идентичности в контексте факторного анализа сформированности специфических личностных качеств студентов. Обосновано системообразующее содержание образа профессионального «Я» в модельных схемах консолидации и конфликта факторов адаптационного, стабилизационного и корректирующего этапов осуществления профессиональной идентичности.*

**Ключевые слова:** *профессиональная идентичность студентов, учебно-профессиональная деятельность, модельные схемы, консолидация и конфликт факторов.*

**Tamara Solomka**

**MODELING OF EFFECTIVE FACTORS AND CONDITIONS  
FOR SUCCESSFUL IMPLEMENTATION  
OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS**

**Abstract.** *The article is devoted to theoretical and empirical study of the characteristics of the process of professional identity in the context of the formation of the factor analysis of specific personal qualities of students. Reasonably main for the system, the content of the image of professional «I» in the model schemes of consolidation and conflict, factors of adaptation, stabilization and corrective phases*

*of professional identity.*

**Keywords:** *professional identity of students, teaching and professional activities, circuit modeling, consolidation and conflict factors.*

### **Постановка проблеми**

Соціально-економічні, політичні та культурологічні аспекти ситуації в Україні привертають увагу спеціалістів різних галузей. Загалом, вона характеризується як явище різнопланове і досить складне. Актуальним залишається питання ефективної підготовки галузевих фахівців, професійна ідентичність яких має задовольняти новітні соціально-професійні структури, а також потреби у професіях, зорієнтованих на економіку. При цьому спостерігається депрофесіоналізація певних груп і верств суспільства, представники яких мають спеціальності, не затребувані на ринку праці, як такі, що не забезпечують наявні виклики суспільства.

Набувають поширення нові професії менеджерів, маркетингологів, дилерів, банківських службовців тощо. Це сприяє зміні ієрархії престижу професій у суспільній свідомості. У молоді і студентства формується нове уявлення про місце і роль професії та професійних досягнень у житті людини, про цілі професійної діяльності і способи їх досягнення.

Таким чином, професійна ідентичність студентів залишається у центрі уваги сучасних психологічних досліджень у науковому і практичному сенсі. Це явище постає як інтегративне поняття, в якому виражається взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних і ціннісних характеристик особистості студента, що забезпечують її орієнтацію у світі професій, професійному середовищі і широкому соціальному оточенні загалом, а також дає змогу більш повно реалізовувати особистісний потенціал навчально-професійної діяльності.

**Актуальність проблеми дослідження.** Українське суспільство переживає певну кризу у сфері професійної підготовки, навчання та працевлаштування галузевих фахівців.

Але, попри доволі значний обсяг теоретичних та експериментальних досліджень розвитку професійної ідентичності, власне, проблема професійної ідентичності майбутніх фахівців знаходиться на етапі вивчення. Зокрема, встановлено, що порушення у розвитку професійної ідентичності проявляються в негативному ставленні до себе як до майбутнього професіонала, що провокує конформний внутрішній стан особистості. При цьому неузгодженими залишаються погляди на структуру професійної ідентичності студентів, на взаємозв'язок професійної ідентичності й ідентичності соціальної та особистісної тощо.

Отже, визначення ефективних чинників та умов становлення й успішного здійснення професійної ідентичності, насамперед, студентської молоді, є надзвичайно актуальною проблемою.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

Широке використання в психології терміна «ідентичність» більшість авторів пов'язує з ім'ям Е. Еріксона, який визначив її як внутрішню *безперервність і*

*самототожність особистості на всіх етапах її життєвого шляху*. У своїх дослідженнях учений основну увагу приділяв проблемам формування ідентичності людини як такої, яку він бачив у розвитку, як універсальну, передусім, адаптаційну структуру, як якийсь «процес організації життєвого досвіду в індивідуальне Я»<sup>12</sup>.

Е. Еріксон обмежився у своїх працях лише теоретичним аналізом проблеми, не вдаючись до експериментальних досліджень<sup>1</sup>.

У зарубіжній психології дослідження професійної ідентичності проводилося А. Тешфелом, Е. Еріксоном, Дж. Марсія та іншими.

Детально професійну ідентичність вивчали представники російської психологічної наукової думки (К. Абульханова-Славська, О. Гавриченко, І. Григорович, Л. Шнейдер та ін.) та української психологічної науки (В. Зливков, О. Міненко, О. Остаповський та ін.).

Аналіз літератури показав, що, власне, професійна ідентичність – це *самотійна і відповідальна побудова професійного майбутнього особистості*. Це передбачає високу готовність смислових та регуляторних засад поведінки у ситуації невизначеності професійного майбутнього, можливість здійснювати особистісне самовизначення, інтегруватися в професійний осередок і формувати уявлення про себе як про фахівця<sup>11</sup>.

Вітчизняній та зарубіжній психології притаманні тривалі спроби пояснити закономірності становлення професійних якостей особистості майбутнього фахівця, а також з'ясувати фактори успішного здійснення професійної ідентичності як *здатності особистості до сприйняття і привласнення загально визнаних суспільством специфічних фахових якостей та технологій майбутньої діяльності*.

Різні теоретико-методологічні підходи не суперечать один одному і можуть розглядатися як взаємодоповнювальні.

Так, зокрема, підходи до виділення окремих *критеріїв сформованості професійної ідентичності* досліджувала Л. Шнейдер<sup>11</sup>.

Структурно-динамічний підхід до висвітлення *особистісно-ціннісної природи професійної ідентичності* запровадили М. Боришевський<sup>2</sup>, С. Максименко<sup>8</sup>, Н. Чепелева<sup>10</sup>.

---

<sup>12</sup> Ericson E. H. Identity, youth and crisis. L.: Faber Identity in adolescence // Abelson. J. (Ed.). Handbook of adolescent psychology: N.Y.: J. Wiley, 1980.

<sup>1</sup> Антонова И. В. Проблема личностной идентичности / И. В. Антонова // Вопросы психологии. — 1996. — С. 131–143.

<sup>11</sup> Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л. Б. Шнейдер // Мир психологии. — 2001. — № 1. — С. 64–78.

<sup>2</sup> Боришевський М. Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2003. — Т. V. — Ч. 5. — С. 34–42.

<sup>8</sup> Максименко С. Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця / С. Д. Максименко // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія; АПН України; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — К., 2003. — С. 691–811. — Бібліогр.: С. 797–811.

<sup>10</sup> Чепелева Н. В. Внутрішні смислові конфлікти як фактор становлення професійної компетентності майбутніх практичних психологів / Н. В. Чепелева // Конфлікти в педагогічних системах: зб. доп. наук-практ. конф. — Вінниця, 1997. — С. 320–322.



Дослідженням, власне, професійної ідентичності займалися сучасні вітчизняні науковці В. Зливков<sup>5</sup>, А. Зубенко<sup>6</sup>.

У працях П. Гнатенка та О. Голоденка проблему професійної ідентичності розглянуто крізь призму «соціальних груп» Е. Фромма, який оперував поняттям «соціальний характер», що, на його думку, є «сукупністю рис характеру, які наявні у більшості членів цієї групи й виникають унаслідок загальних для них переживань і загального способу життя»<sup>4</sup>.

Отже, соціальна ідентифікація, як іманентний детермінуючий компонент професійної ідентифікації, наявна у будь-якому соціальному осередку, обумовлюється двома основними моментами: психологічними властивостями конкретної особистості й особливістю соціальних характеристик індивіда<sup>3</sup>.

У сучасних психологічних дослідженнях зазначається, що фахівець із вищою освітою має бути, з одного боку, зрілою особистістю із розвинутою самосвідомістю, а з іншого боку, бути готовим до постійного саморозвитку та самопроєктування в процесі професійної самореалізації<sup>9</sup>.

Здійснений нами аналіз літератури показав, що у вітчизняній і зарубіжній психології існує чимало думок щодо змісту та структурних компонентів професійної ідентичності. Водночас теоретичне висвітлення та емпіричне дослідження вказаної проблеми відкриває широкі перспективи щодо моделювання ефективних чинників та умов здійснення ідентичності студентів у процесі професійної підготовки. Недостатня кількість праць у цьому напрямі не розкриває справжнього потенціалу проблеми, що призводить до труднощів у визначенні конкретних заходів, спрямованих на формування і розвиток професійної «Я-концепції» майбутнього фахівця.

Наприклад, Дж. Капрара і Д. Сервон говорять про індивідуальні показники за параметрами індивідуальної самосвідомості та соціальної самосвідомості, які проявляються в безпосередніх самозвітах щодо прагнення розмірковувати про самого себе<sup>7</sup>.

При цьому системотворчий зміст образу професійного «Я» виявляється у детермінізмі професійного інтересу до інноваційного фахового досвіду, що, зі свого боку, стимулює когнітивну ініціативу, комунікативну активність та самопрезентацію у професійних досягненнях.

---

<sup>5</sup> Зливков В. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Зливков // Соціальна психологія. — 2006. — № 5. — С. 128–136.

<sup>6</sup> Зубенко А. С. Ціннісні орієнтації особистості і становлення особистісної ідентичності / А. С. Зубенко // Наукові записки Харківського університету повітряних сил: соціальна філософія, психологія; редкол.: В. С. Афанасенко [та ін.] — Х.: ХУПС, 2008. — Вип. 2(31). — С. 71–77.

<sup>4</sup> Голоденко О. М. Аналіз теоретичних підходів до вивчення феномену ідентичності в соціогуманітарних науках [електронний ресурс] / О. М. Голоденко. — Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1522/1/Golodenko-2.pdf>

<sup>3</sup> Гнатенко П. І. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз / П. І. Гнатенко, В. М. Павленко. — К.: Арт-Пресс, 1999. — 466 с.

<sup>9</sup> Солдатова Е. Л. Стратегические ориентиры психологического сопровождения личности в современном вузе / Е. Л. Солдатова, И. В. Молочкова // Психология в вузе. — 2007. — № 4. — С. 6–22.

<sup>7</sup> Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. — СПб.: Питер, 2003. — 640 с.

*Мета* статті — розроблення, теоретичне та практичне обґрунтування моделі здійснення професійної ідентичності у контексті факторного аналізу сформованості специфічних особистісних якостей студентів.

### **Виклад основного матеріалу**

Розвиток професійної ідентичності студентів – це шлях ототожнення власних індивідуальних якостей з індивідуальними якостями досвідченого фахівця, які викликають у студентів інтерес, захоплення, стають для нього близькими, зрозумілими і бажаними для майбутньої фахової діяльності.

Суб'єктом освітньої діяльності у вищому навчальному закладі є студент. Тому процес виявлення ефективних чинників та умов успішного здійснення професійної ідентичності має здійснюватися з урахуванням впливу вікових та специфічних професійних якостей особистості студента як багатфакторної, обумовленої саморозвитком системи з великою кількістю ступенів свободи та істотними обмеженнями внутрішнього і зовнішнього характеру.

Це призводить до виникнення різнорідних суперечностей, які можуть набувати характеру як стимулу, так і перешкоди, що вимагає обґрунтування і розроблення емпіричних критеріїв успішного здійснення професійної ідентичності студентів.

У межах експериментального вивчення та подальшого моделювання ефективних чинників та умов успішного здійснення професійної ідентичності студентів було створено методичний та методологічний апарат, в основу якого покладено принципи: об'єктивності (урахування всіх факторів, які характеризують досліджуване явище); конкретності (істотні аспекти і закономірності об'єктивних процесів і конкретні підходи до їх оцінювання); розвитку (відображення відмінностей, кількісних та якісних змін об'єкта дослідження); закономірності (обумовленість явищ з урахуванням відносин і зв'язків між ними). Дослідження проводилося на базі Прилуцького агротехнічного коледжу. Усього до експерименту було залучено 446 студентів різних спеціальностей та курсів навчання.

У процесі отримання фактичного матеріалу, його опрацювання й одержання необхідних результатів перевагу було віддано апробованій моделі діагностичних тестових методик дослідження інтегральної структури особистісних якостей студентів під час професійної підготовки. Саме такий комплекс методик не лише забезпечує можливість цілеспрямованого аналізу особливостей розгортання процесу професійної ідентичності, а й дає змогу виявити гіпотетичні (непостережувані) фактори досліджуваного процесу, що може значно поглибити наявні уявлення про психолого-педагогічні механізми, які визначають перспективи моніторингу динаміки та завчасного виявлення можливих кризових явищ у процесі здійснення професійної ідентичності в цілому.

Сформованість специфічних особистісних якостей студентів, які визначалися як критерії здійснення професійної ідентичності та відкривали доступ для подальшого моделювання ефективних чинників, досліджувалася в аспектах: *мотивації* («Методика дослідження мотивів навчально-професійної діяльності» (використано зміст методики Л. Верещагіної), *успішності* (показники академічної діяльності), *рівня IQ* (тест Г. Айзенка «Коефіцієнт інтелекту»), *креативності*

мислення («Методика дослідження візуального мислення» М. Холодної), внутрішнього і зовнішнього детермінізму виявлення активності (Методика «Рівень суб'єктивного контролю» О. Ксенофонтової) та рефлексивності мислення («Методика виявлення самооцінки особистості» С. Будасі).

Для опрацювання, аналізу й інтерпретації отриманих даних за показниками виявлення особистісних якостей студентів було здійснено факторний аналіз, який виконувався на базі програмно-прикладного продукту «StatSoft STATISTIKA 10.0», який сьогодні вважається найбільш потужною системою сучасних технологій, що відповідають новітнім досягненням у галузі ІТ. Факторний аналіз, як багатовимірний статистичний метод, дасть змогу обґрунтовано охарактеризувати фактори – гіпотетичні, безпосередньо невимірювані, латентні змінні показників, які так чи інакше пов'язані з вимірюваними характеристиками – проявами цих факторів.

Метою статистичного дослідження, що проводиться із залученням факторного аналізу, як правило, є виявлення й інтерпретація латентних загальних факторів з одночасним прагненням мінімізувати їх кількість і ступінь залежності від власних характерних. Як і в будь-якій модельній схемі, ця мета може бути досягнута лише умовно. Прийнято вважати такий метод статистичного аналізу успішним, якщо велику кількість змінних вдалося пояснити малою кількістю факторів.

Аналіз здійснено центроїдним методом головних компонентів (*Principal components*) із поворотом факторних структур за принципом «варімакс» шляхом обертання (*Varimax raw*). Мета обертання – отримати просту структуру, у якій більшість спостережень знаходиться поблизу осей координат. Ця процедура допомагає розподілити показники кожної шкали за факторами, які максимально різняться між собою. При цьому факторні навантаження можна інтерпретувати як кореляції між факторами і змінними. Тому вони становлять найбільш важливу інформацію, на якій ґрунтується інтерпретація факторів.

Дані, отримані на матеріалі різних курсів навчання, мають високі показники накопиченого відсотка дисперсії (Cumulative %). Зміст, характеристика та інтегрувальна приналежність факторів встановлювалися на основі емпіричних порогів (0,6–0,9). Суттєві відмінності та схожість за певними параметрами інтерпретовано відповідно до особливостей етапів здійснення професійної ідентичності.

Як бачимо на рис. 1, рішення здійснених процедур і методів факторного аналізу для групи студентів на початку навчання (на 1-му курсі) свідчить про таке: виділені за всіма шкалами фактори пояснюють близько 60% дисперсії; перший фактор має єдине найбільше навантаження за показником *інтернальності*; навантаження другого фактора наближаються до статистично значущого показника 0,7 за показниками *креативності* мислення у навчальній діяльності, *успішності* та *рівня інтелекту*; за даними третього фактора відслідковується вплив *мотивації професійної майстерності* разом із суттєвим навантаженням шкали *самооцінки*; за даними четвертого фактора можна дійти висновків щодо суттєвого впливу фактора *соціальної значущості професійної підготовки* як мотиваційно-ціннісного компонента та компонента соціальних викликів-очікувань. Ми пов'язуємо таке

явище з тим, що на першому (*адаптаційному*) етапі здійснення професійної ідентичності можливе зростання впливу сфери самосвідомості внаслідок розв'язання студентами нових ситуацій, формування теоретичного (власне, професійного) ставлення до знань, набуття нових цінностей та переструктурування зв'язків між ними. Цей процес характеризується нестабільністю і супроводжується виокремленням певної тенденції до консолідації чинників саморуку і самотворення у навчально-професійній діяльності.

Variable	Factor Loadings (Varimax raw) (1 курс.ста) Extraction: Principal components (Marked loadings are >,700000)			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
IQ	0,176342	0,611836	-0,238215	0,256068
САМ	-0,076837	0,017398	0,676234	0,129891
Усп	0,188342	0,684097	-0,304906	0,223342
Ін	<b>0,978770</b>	0,100056	0,011188	-0,028705
Ек	<b>-0,978936</b>	-0,108138	0,015553	-0,004098
МоВп	-0,107445	0,125334	-0,501654	0,421167
МоСоц	-0,024739	0,041556	-0,038078	0,619639
МоСа	0,017061	-0,034825	-0,158479	<b>-0,809796</b>
МоПМ	0,039300	-0,014021	0,691299	0,159237
Кгн	0,118559	0,656338	0,059088	-0,046529
Ориг	0,231897	0,641616	0,161556	0,066036
КА	0,068658	0,668598	0,153816	-0,247041
Expl.Var	2,075317	2,172657	1,416742	1,443180
Prp.Totl	0,172943	0,181055	0,118062	0,120265

*Рис. 1. Результати факторного аналізу виявлення специфічних особистісних якостей студентів 1 курсу в процесі здійснення професійної ідентичності*

Результати дослідження на матеріалі 2–3 курсів відзначаються певною стрункістю та впорядкованістю щодо логіки інтерпретації даних (рис. 2).

Variable	Factor Loadings (Varimax raw) (2-3курси.ста) Extraction: Principal components (Marked loadings are >,700000)			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
IQ	0,132936	0,100812	<b>0,823350</b>	0,055143
САМ	0,028895	0,158355	-0,258373	<b>0,731012</b>
Усп	0,185777	0,208149	<b>0,815263</b>	-0,038065
Ін	<b>0,992875</b>	-0,007722	0,099003	0,033227
Ек	<b>-0,992835</b>	0,009969	-0,099259	-0,038321
МС	-0,003170	<b>0,987939</b>	0,085424	0,031699
МП	0,015139	<b>-0,987690</b>	-0,089384	-0,034227
Кгн	0,110966	0,046637	0,154642	0,354336
Ориг	0,138580	0,005024	0,342828	0,606388
КА	0,047071	-0,069762	0,377391	0,533405
Expl.Var	2,058514	2,037346	1,728125	1,321398
Prp.Totl	0,205851	0,203735	0,172813	0,132140

*Рис. 2. Результати факторного аналізу виявлення специфічних особистісних якостей студентів 2–3 курсів у процесі здійснення професійної ідентичності*

Так, зокрема, факторизовано 68% дисперсії (порівняно з 60% попередньої групи), за першим фактором наявний щільний зв'язок зі сферою рефлексивності. Другий фактор інтерпретовано як значущий вплив *успішності, рівня інтелекту та категоріальної гнучкості мислення* в академічній діяльності. Навантаження третього фактора свідчать про обумовленість регулятивної (поведінкової сфери) та рефлексивності мислення мірою розвитку конструктивної активності та оригінальності мислення. Структура четвертого фактора стосується мотиваційно-ціннісного компонента і, згідно з розподілом значущих навантажень, може бути інтерпретована як *ідентифікація власної праці відповідно до її соціальної значущості*. Конфлікт створює негативний полюс мотиву самоствердження у праці, що можна пояснити як певне кризове явище у професійній підготовці. Загалом, аналіз цього етапу дає підстави вважати його *стабілізаційним*.

Перейдімо до розгляду показників 4 курсу (рис. 3).

Variable	Factor Loadings (Varimax raw) (4 курс.ста) Extraction: Principal components (Marked loadings are >,490000)				
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
IQ	0,363037	0,171025	<b>0,635814</b>	0,081763	-0,1538
САМ	0,056327	0,101399	<b>0,517857</b>	-0,047750	0,1265
Усп	0,292629	-0,040808	<b>0,727523</b>	0,081578	0,1032
Ін	<b>0,979047</b>	0,082970	0,103961	0,043087	0,0403
Ек	<b>-0,981033</b>	-0,075266	-0,106324	-0,037052	-0,0335
МоВп	0,133380	0,179422	0,360584	0,461090	0,2579
МоСоц	-0,075500	-0,072265	-0,128554	<b>-0,875111</b>	0,2256
МоСа	0,005021	-0,060933	-0,428486	<b>0,582003</b>	<b>0,5261</b>
МоПМ	-0,068218	0,028375	-0,055406	0,131612	<b>-0,9337</b>
Кгн	0,017674	-0,157414	<b>0,506776</b>	0,196365	-0,0262
Ориг	0,044826	<b>0,861307</b>	0,116360	0,011122	0,0755
КА	0,177062	<b>0,845486</b>	-0,076674	0,076553	-0,1368
Expl.Var	2,203402	1,577153	1,833294	1,397864	1,3444

Рис. 3. Результати факторного аналізу виявлення специфічних особистісних якостей студентів 4 курсу в процесі здійснення професійної ідентичності

Домінуючим фактором, як і в попередніх факторних структурах 1 і 2–3 курсів, є *інтернальність*. Найвищі навантаження другого фактора стосуються шкал *оригінальності та конструктивної активності мислення*, що може бути інтерпретовано як вияв зв'язку творчої діяльності особистості та особливостями її загальних психічних властивостей – особистісними якостями, від яких залежить ефективність навчально-професійної діяльності, розвиток яких відбувається саме в процесі професійної ідентичності. Третій з інтерпретованих факторів підвибірки 4 курсу представлено у вимірі *самосвідомості*. Узгодженість показників успішності, інтелекту та самооцінки у поєднанні з пороговим значенням категоріальної гнучкості мислення навчально-професійної діяльності зумовили зміст інтерпретованого фактора як

«Усвідомлення успішності навчально-професійної діяльності як чинник професійної самоідентифікації». Іншими словами, цей фактор зумовлює органічне внесення опанованих знань у загальний особистісний, гностичний і діяльнісний фонд майбутніх фахівців.

Близькі за змістом 4 і 5 фактори разом пояснюють 23% дисперсії і визначаються нами згідно зі змістом шкали «Самоствердження у праці» як «Внутрішня регуляція емоційно-ціннісної сфери та активізація потенціалу аутосугестії щодо особистісної значущості професійної підготовки». Конфлікт у цій факторній структурі зумовлено значущим негативним впливом показників «Мотивації соціальної значущості праці» і «Мотивації професійної майстерності». Загалом, цей етап здійснення професійної ідентичності студентів може бути визначений як *коригувальний*.

Отже, проведений аналіз дає підстави дійти висновку про те, що процес формування у студентів професійної ідентичності є суперечливим.

Для моделювання ефективних чинників та умов успішного здійснення професійної ідентичності студентів є сенс акцентувати на особливостях кожного з етапів (рис. 4.).



Рис. 4. Модель ефективних чинників та умов успішного здійснення професійної ідентичності студентів

На основі здійсненого аналізу можна дійти висновку про те, що моделювання ефективних чинників та умов успішного здійснення професійної ідентичності студентів детерміновано системою когнітивних, мотиваційно-ціннісних, емоційно-вольових (поведінкових), діяльно-практичних та рефлексивних компонентів, які, взаємодіючи, формують ядро професійної ідентичності – образ професійного «Я», зміст якого становить навчально-професійна діяльність, академічні компетенції, що формують майбутні індивідуальні якості особистості на всіх етапах навчально-професійної діяльності.

Адаптаційний етап (1 курс) — це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження в нове соціальне та фахове середовище

зовнішня «студентська» ідентичність переходить у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента. Суть його полягає в становленні студентської ідентифікації («Я – студент») і передбаченні майбутньої професійної ідентичності.

Стабілізаційний етап (2–3 курси) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-фахової ролі та власних здібностей і можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які відбулися завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в досить стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності («Я – майбутній фахівець»).

Коригувальний етап (4 курс) – період, коли на основі усвідомлення спектра ролей, засвоєних у процесі професіоналізації, відбувається формування нових цілей і перспектив. Це наступний нестабільний період, суть якого полягає у переосмисленні й уточненні альтернатив щодо професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та побудови професійної кар'єри («Я і моя професія та кар'єра»).

### **Висновки й перспективи подальших досліджень у цьому напрямі**

На основі здійснених нами теоретичних та експериментальних досліджень встановлено, що процес виявлення ефективних чинників та умов успішного здійснення професійної ідентичності студентів має здійснюватися з урахуванням впливу вікових та специфічних професійних якостей особистості студента як багатofакторної, обумовленої саморозвитком системи з великою кількістю ступенів свободи та істотними обмеженнями внутрішнього і зовнішнього характеру.

Зміст, характеристика та інтегровальна приналежність факторів у модельних схемах встановлюються з урахуванням:

- соціально-психологічних суперечностей (виражають, з одного боку, суспільні очікування й уявлення при цілісному вигляді фахівця-професіонала, його соціальний статус, моральні якості, рівень професійної підготовки, інтелігентності тощо, з іншого боку, реальні можливості забезпечувати необхідну якість освіти та професійної підготовки в умовах загальної кризи);

- психолого-педагогічних суперечностей (виникають у процесі організації навчально-професійної діяльності студентів, коли в теорії і на практиці здійснюється перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента). Виникнення й усвідомлення таких суперечностей активізує прагнення студентів до професійної ідентичності, тобто суперечності виступають як діалектичні рушійні сили саморозвитку особистості;

- суттєвих відмінностей (конфлікту) та схожості (консолідації) за певними параметрами виділених етапів здійснення професійної ідентичності: адаптаційного, стабілізаційного, коригувального.

На основі цих положень виділено комплекс чинників та умов успішного здійснення професійної ідентичності студентів:

- когнітивні (усвідомлення своїх професійних інтересів і здібностей; усвідомлення образу своєї професії та вимог до неї; усвідомлення своєї відповідності вимогам професії та бачення власної перспективи професійного кар'єрного зростання);

- мотиваційно-ціннісні (потреба у придбанні професійних знань та умінь; мотивація до успішної навчально-професійної діяльності; ставлення до обраної професії як до особистісної та соціальної цінності; сформованість позитивного фахового ідеалу);

- емоційно-вольові (поведінкові) (позитивно забарвлене ставлення до професійного навчання і професійної кар'єри; адекватна самооцінка; наполегливість у професійній підготовці, навчальна активність і самостійність тощо);

- діяльнісно-практичний (сформованість професійних умінь; позитивне ставлення до професійної діяльності на виробничих практиках; орієнтація на творчість у навчально-професійній діяльності (креативність), прагнення до творчого самовираження, оригінальність, конструктивність мислення під час освоєння інноваційних технологій щодо фахової діяльності);

- рефлексивний (інтернальність, самоаналіз, адекватна самооцінка, самоосвіта, прагнення до самоактуалізації, успішність тощо).

У перспективі продуктивними вважаються подальші наукові розвідки соціально-психологічних, трансперсональних та гендерних аспектів становлення й успішного здійснення професійної ідентичності студентської молоді.

### Список використаних джерел

1. Антонова И. В. Проблема личностной идентичности / И. В. Антонова // Вопросы психологии. — 1996. — С. 131–143.

2. Боришевський М. Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2003. — Т. V. — Ч. 5. — С. 34–42.

3. Гнатенко П. І. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз / П. І. Гнатенко, В. М. Павленко. — К. : Арт-Пресс, 1999. — 466 с.

4. Голоденко О. М. Аналіз теоретичних підходів до вивчення феномену ідентичності в соціогуманітарних науках [електронний ресурс] / О. М. Голоденко. — Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1522/1/Golodenko-2.pdf>

5. Злишков В. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Злишков // Соціальна психологія. — 2006. — № 5. — С. 128–136.



6. Зубенко А. С. Ціннісні орієнтації особистості і становлення особистісної ідентичності / А. С. Зубенко // Наукові записки Харківського університету повітряних сил: соціальна філософія, психологія; редкол.: В. С. Афанасенко [та ін.] — Х. : ХУПС, 2008. — Вип. 2(31). — С. 71–77.
7. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. — СПб. : Питер, 2003. — 640 с.
8. Максименко С. Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця / С. Д. Максименко // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія; АПН України; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — К., 2003. — С. 691–811. — Бібліогр. : С. 797–811.
9. Солдатова Е. Л. Стратегические ориентиры психологического сопровождения личности в современном вузе / Е. Л. Солдатова, И. В. Молочкова // Психология в вузе. — 2007. — № 4. — С. 6–22.
10. Чепелева Н. В. Внутрішні смислові конфлікти як фактор становлення професійної компетентності майбутніх практичних психологів / Н. В. Чепелева // Конфлікти в педагогічних системах: зб. доп. наук-практ. конф. — Вінниця, 1997. — С. 320–322.
11. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции / Л. Б. Шнейдер // Мир психологии. — 2001. — № 1. — С. 64–78.
12. Ericson E. H. Identity, youth and crisis. L. : Faber Identity in adolescence // Abelson. J. (Ed.). Handbook of adolesent psychology: N.Y. : J. Wiltj, 1980.

**Tamara Solomka**

**MODELING OF EFFECTIVE FACTORS AND CONDITIONS  
FOR SUCCESSFUL IMPLEMENTATION  
OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS**

The article is devoted to theoretical and empirical studying of features of process of professional identity in the context of factor analysis of development of specific personal qualities of students. It is proved that modeling of effective factors and conditions for successful implementation of professional identity of students is determined by the system of cognitive, motivational value, emotional and volitional (behavioural), activity and practical and reflective components that interact, forming the core of professional identity is the image of a professional «I», the content of which is training and professional activities, academic competence, future shaping of individual personality in all phases of educational professional activity. The development of professional identity of students as a way of identifying their individual qualities individual qualities of experienced professionals, causing the students interest, fascination, become close, understandable and desirable for the future professional activity. Marked by the system, the content of the image of professional «I», which is the determinism of professional interest to the innovation and professional experience, which in turn stimulates cognitive initiative, communicative activities and self-presentation in professional achievements. The process of identifying effective factors and conditions for successful implementation of professional identity of students should be carried out taking into account the influence of age and specific professional qualities of a student as a multi-factor, due to the self-development of the system with large number of degrees of freedom, and considerable limitations of internal and external nature. The contents, characteristics and integrating the identity of the factors in the model schema is established on the basis of significant differences (conflict) and germination (consolidation) according to certain parameters of selected stages of the implementation of professional identity: adaptation, stabilization, corrective. Pronounced socio-psychological and psycho-pedagogical group of dialectical contradictions as driving forces of self-development of personality, appearance and awareness, which activates the desire of students to professional identity.

**Хілько Світлана Олександрівна,**  
*старший викладач кафедри загальної та практичної  
психології Навчально-наукового інституту  
менеджменту та психології  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»*

### **МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**Анотація.** У статті висвітлено проблемні питання методики дослідження особливостей формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів. Зазначено, що в науковій традиції не вироблено єдиних підходів до вимірювання толерантності до невизначеності, створено вимірвальний інструментарій — це особистісні опитувальники, які відображають різноманітність у розумінні сутності феномену толерантності до невизначеності.

Виділено критерії, що дають можливість означити компоненти формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів: когнітивний, афективний, конативний. Запропоновано методики діагностики та їх діагностичні шкали компонентів формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.

**Ключові слова:** формування толерантності до невизначеності, інтолерантність до невизначеності, міжособистісна інтолерантність до невизначеності, майбутній психолог.

**Хилько Светлана Александровна**

### **МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

**Аннотация.** В статье освещены проблемные вопросы методики исследования особенностей формирования толерантности к неопределенности у будущих психологов. Отмечено, что в научной традиции не выработаны единые подходы к измерению толерантности к неопределенности, созданный измерительный инструментарий представляет собой личностные опросники, отражающие разнообразие в понимании сущности феномена толерантности к неопределенности.

Выделены критерии, позволяющие обозначить компоненты формирования толерантности к неопределенности у будущих психологов: когнитивный, аффективный, конативный. Предложены методики диагностики и их диагностические шкалы компонентов формирования толерантности к неопределенности у будущих психологов.

**Ключевые слова:** формирование толерантности к неопределенности,

*интолерантность к неопределенности, межличностная интолерантность к неопределенности, будущий психолог.*

**Svitlana Khilko**

## **METHODOLOGY OF RESEARCH INTO FEATURES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' AMBIGUITY TOLERANCE**

**Abstract.** *The article deals with the methodology of research into characteristics of psychology students' ambiguity tolerance. Because of the absence of uniform scientific approaches to assessing ambiguity tolerance, the existing measuring instruments are made up of a variety of personal questionnaires that reflect different understandings of the phenomenon of ambiguity tolerance.*

*The author discusses the criteria that allow determining the cognitive, affective and conative components of future psychologists' ambiguity tolerance as well as presents the instruments to diagnose different components of ambiguity tolerance in psychology students.*

**Keywords:** *ambiguity tolerance, ambiguity intolerance, interpersonal ambiguity intolerance, future psychologists.*

### **Постановка проблеми**

Професійна підготовка майбутніх психологів упродовж навчання у вищому навчальному закладі є досить актуальною проблемою вищої школи, оскільки пов'язана з вирішенням професійних проблем. Важливим напрямом забезпечення ефективності цієї підготовки є врахування ситуацій невизначеності, що супроводжують будь-який вид діяльності психолога. За таких умов важливим напрямом у дослідженні толерантності до невизначеності (ТН) є виявлення складових компонентів його формування у майбутніх психологів.

Незважаючи на велику кількість досліджень, у зарубіжній науковій традиції не вироблено єдиних підходів до вимірювання толерантності до невизначеності, створений зарубіжними авторами вимірювальний інструментарій — це особистісні опитувальники, які відображають різноманітність у розумінні сутності феномену толерантності до невизначеності<sup>2</sup>. Українські дослідники використовують теоретично обґрунтовані й апробовані психодіагностичні комплекси, які спрямовано на вивчення різних феноменів толерантності до невизначеності (ТН), інтолерантності до невизначеності (ІТН), міжособистісної інтолерантності до невизначеності (МІНТ), в адаптації російських учених.

**Актуальність проблеми дослідження.** Враховуючи, що дослідження феномену ТН пов'язане з труднощами визначення єдиного розуміння самого поняття, його структурних компонентів і системи їх взаємозв'язку, можна

---

<sup>2</sup> Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — С. 300–329.

констатувати про слабку узгодженість вимірювального інструментарію<sup>1</sup>. Ці фактори потребують нового змісту методичної бази експериментального дослідження формування ТН у майбутніх психологів.

Отже, визначення і теоретичне обґрунтування методичної бази дослідження формування ТН у майбутніх психологів є актуальним.

### **Аналіз основних досліджень та публікацій**

З моменту намагання описати феномен ТН Френкель-Брунsvік (1949) здійснювалися спроби створення валідної і надійної методики вимірювання ТН і ІТН<sup>1</sup>.

Ряд зарубіжних дослідників вивчали проблему створення шкал з метою дослідження ТН, зокрема, шкали упереджень Гоша (1951), на основі яких пізніше було створено інші спеціалізовані шкали: Баднера (1962), Ерліха (1965), Райдела і Розена (1966), Мак-Дональда (1970), Нортон (1975), Вигано ля Роса (1986), Натта (1988), Маклейна (1993)<sup>2</sup>.

Так, Баднер розробив шкалу толерантності — інтолерантності до невизначеності (Budner's Scale of Tolerance – Intolerance of Ambiguity); Мак-Дональд розробив шкалу ТН (MacDonald's Ambiguity Tolerance-20 – AT-20); Нортон запропонував свою методику дослідження ТН (Measurement Ambiguity Tolerance-50 (MAT-50)); Вигано ля Роса виділив три фактори ТН: «інтолерантність», «безпека» і «ризик»; Натт запропонував шкалу «толерантності – інтолерантності» (Scale of Tolerance/Intolerance Ambiguity) (Scale of Tolerance/Intolerance Ambiguity); Маклейн<sup>12</sup> розробив шкалу MSTAT-I (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance-1), що є модифікованим варіантом попередніх методик; Хофстеде розробив методику «Індекс уникнення невизначеності» (UAI – Uncertainty Avoidance Index), яка складається з трьох індикаторів: орієнтація на правила, стабільність зайнятості і стрес<sup>2</sup>.

Отже, науковці намагалися дослідити особистісні властивості толерантної й інтолерантної до невизначеності особистості, дослідити взаємодію ТН та інших психологічних конструктів, дослідити сам конструкт ТН та різні прикладні аспекти засвоєння/вироблення/навчання ТН стосовно різних сфер практичної діяльності<sup>2</sup>.

З іншого боку, на пострадянському просторі з 1990-х років застосовуються російськомовні адаптації вимірювальних шкал ТН, зокрема: О. Луковицька<sup>2; 8</sup> (1998) в межах виконання дисертаційного дослідження

---

<sup>1</sup> Гусев А. И. К проблеме измерения толерантности к неопределенности / А. И. Гусев // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 1. — С. 21–28.

<sup>2</sup> Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — С. 300–329. — С. 300–329.

<sup>12</sup> Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версты шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна / Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. — 2010. — № 2. — С. 65–86.

<sup>8</sup> Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология» / Е. Г. Луковицкая. — СПб., 1998. — 14 с.

здійснила адаптацію шкали MSTAT-I на російськомовній вибірці; Г. Солдатова<sup>2; 14</sup> (2003) разом із співробітниками адаптувала шкалу Баднера; Н. Шалаєв (2004) здійснив апробацію російськомовного перекладу методики вимірювання ТН Вигано ля Роса; Т. Корнілова<sup>2; 5</sup> (2010) представила результати апробації на російськомовній вибірці нового опитувальника (НТН), в основу якого покладено шкали О'Коннора, Райделл Розена і Баднера. І. Леонов<sup>7</sup> виявляв специфіку впливу ТН на професійно важливі якості керівника, застосовуючи однофакторний опитувальник MSTAT-I Д. Маклейна (в адаптації О. Луковицької), опитувальник «ЛФР – 25» (Т. Корнілова) та ін.

Проблема толерантності до невизначеності привертала увагу українських учених. Так, П. Лушин<sup>11</sup> провідну умову супроводу особистості в умовах перехідного періоду визначає толерантність до невизначеності, недирективність і недифіцитарність професійної позиції психолога. Крім того, учений розглядає типи ставлень до невизначеності, серед яких інтолерантний і толерантний, що дає можливість виділити такі типи: «активний», «пасивний», «утилітарний» та особливий «недифіцитарний» тип, сутність якого полягає у ставленні до хаосу і невизначеності як до джерела зростання і розвитку особистості<sup>9</sup>.

П. Лушин<sup>10</sup> у своїх методичних матеріалах до авторського курсу «Психологічна допомога особистості в перехідний період» пропонує також універсальну стратегію вирішення проблемних ситуацій, розкриває особливості «примирення» з викликами складних, хаотичних процесів життя. Таке примирення вчений називає розвитком толерантності до невизначеності в епоху нестабільності.

Крім того, А. Гусєв<sup>3</sup> досліджував толерантність до невизначеності як фактор розвитку ідентичності особистості, застосовувавши для цього: методику «Толерантність до невизначеності» (С. Баднер, в адаптації Г. Солдатової), методику «Шкала толерантності до невизначеності» (Д. Маклейн, в адаптації Е. Луковицької), методику «Особистісна готовність до змін» (Ролнік, Хезер,

---

<sup>2</sup> Гусєв А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусєв // Личностный потенциал: структура и диагностика ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — С. 300–329.

<sup>14</sup> Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. — М. : МГУ, 2003. — 112 с.

<sup>5</sup> Корнілова Т. В. Принцип неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнілова, М. А. Чумакова, С. А. Корнілов, М. А. Новикова. — М. : Смысл, 2010. — 334 с.

<sup>7</sup> Леонов И. Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И. Н. Леонов ; Удмуртск. гос. ун-т. — Удмуртия, 2015. — 256 с.

<sup>11</sup> Лушин П. В. Экология травмы и условия ее недефицитного сопровождения / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. — 2016. — № 3(4). — С. 2–10.

<sup>9</sup> Лушин П. В. Неопределенность, которую не толерируют / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. — 2016. — № 5. — Т. 3. — С. 2–6.

<sup>10</sup> Лушин П. В. «Гибридная жизнь»: об особенностях самоорганизации и психологической помощи в переходный период: метод. материалы к авторскому курсу «Психологическая помощь личности в переходный период» / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. — 2014. — № 4. — С. 57–62.

<sup>3</sup> Гусєв А. И. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. І. Гусєв. — К., 2009. — 233 с.

Голд, Халл, в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр) та інші методики дослідження розвитку ідентичності.

Окремі аспекти феномену толерантності до невизначеності досліджували: як системоутворювальний особистісний фактор творчої особистості (Є. Носенко, М. Шаповал); як складову психологічної готовності студентів до професійної діяльності і її формування в процесі фізичного виховання (В. Пічурін) та ін.

Отже, проблема дослідження особливостей формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів є актуальною і потребує науково обґрунтованого підходу.

**Метою** статті є визначення і теоретичне обґрунтування методики дослідження формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.

### Виклад основного матеріалу

Основні підходи до дослідження ТН розглядаються з позицій різних теоретичних конструктів: як риса особистості, як соціально-психологічна установка, як когнітивно-перцептивне утворення, як здатність особистості, як культурна складова, як множинність реакцій на невизначені ситуації, як характеристика індивідуальної саморегуляції особистості в невизначених ситуаціях<sup>3</sup>, що і зумовлює підходи до її формування. Отже, це дає можливість визначити головні критерії формування ТН, які необхідно враховувати, а саме: наявність знань із зазначеної проблеми, емоційне ставлення до невизначеності, уміння ухвалювати рішення і діяти в ситуаціях невизначеності.

Виділені критерії дають можливість означити компоненти формування ТН у майбутніх психологів, що становлять методичну базу експериментального дослідження: 1) *когнітивний* (обізнаність та усвідомленість щодо формування ТН); 2) *афективний* (позитивне ставлення до формування ТН); 3) *конативний* (рішучість і дієвість у ситуаціях невизначеності) (див. рис.).

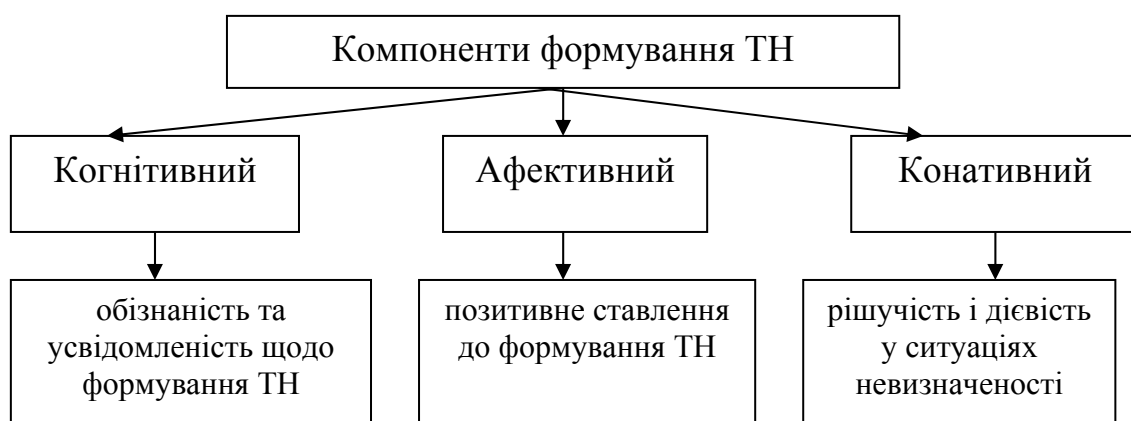


Рис. Компоненти формування ТН у майбутніх психологів

<sup>3</sup> Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. І. Гусев. — К., 2009. — 233 с.

Виходячи з цього, до критеріїв сформованості ТН у майбутніх психологів можна віднести: поінформованість майбутніх психологів про поняття «толерантність до невизначеності» й «інтолерантність до невизначеності»; уявлення про ознаки, що підтверджують сформованість толерантності до невизначеності; знання про відмінності толерантного до невизначеності майбутнього психолога від інтолерантного; уявлення про толерантний до невизначеності «Я-образ» майбутнього психолога; феномени, що пов'язані з позитивним емоційним ставленням майбутніх психологів до ТН; активна участь в усіх видах і формах роботи (семінарах, «круглих столах», практичних заняттях тощо), де присутні елементи невизначеності.

На основі вищезазначених положень визначено показники компонентів, методики дослідження та їх діагностичні шкали особливостей формування ТН у майбутніх психологів (див. табл.).

Таблиця

**Методики діагностики та їх діагностичні шкали компонентів формування ТН у майбутніх психологів**

Компонент формування ТН	Показник компонентів	Методики дослідження та їх діагностичні шкали
1	2	3
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>аналіз, осмислення та усвідомлення свого мислення, придбаних знань і поведінки в ситуаціях минулого, актуального та прогнозованого майбутнього, у ситуаціях, які змінюються;</li> <li>поінформованість про поняття ТН, ІТН;</li> <li>обізнаність про ознаки, що підтверджують сформованість ТН;</li> <li>знання про відмінності толерантної до невизначеності особистості від інтолерантної;</li> <li>обізнаність та усвідомлення позитивної складової ТН</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов). <i>Діагностичні шкали:</i> ретроспективна рефлексія; ситуативна рефлексія; перспективна рефлексія; рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми<sup>4</sup>;</li> <li>анкета на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування толерантності до невизначеності (авторська розробка) (питання № 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9)</li> </ul>
Афективний	<ul style="list-style-type: none"> <li>енергійність, чуттєвість, емоційність, невтомлюваність, підвищений життєвий тонус у стресових ситуаціях, які виникають через інновації;</li> <li>погляд на стресові ситуації з позитивного погляду, віра в успіх;</li> <li>розуміння емоційного стану іншої людини завдяки співпереживанню, проникнення в її суб'єктивний світ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>методика «Особистісна готовність до змін» (PCRS Personal change readiness survey), автори – Ролнік, Хезер, Голд, Халл, в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр. <i>Діагностичні шкали:</i> пристрастність; оптимізм<sup>13</sup>;</li> </ul>

<sup>4</sup> Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45–57.



Продовження таблиці

1	2	3
Конативний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• позитивні або негативні емоції і почуття в ситуаціях невизначеності, суперечливості, неоднозначності</li> <li>• уміння рішуче діяти в складних ситуаціях, звертатися до нових джерел для вирішення проблем;</li> <li>• тяжіння до нового, невідомого за необхідності діяти в складних ситуаціях;</li> <li>• здатність змінювати власні плани та рішення, перебудовуватися у нових ситуаціях, не наполягати на власній позиції (думці), якщо того вимагає ситуація;</li> <li>• віра у себе, власні чесноти та сили, в те, що усього можна досягнути, якщо цього забажати, та здатність упевнено діяти в стресових ситуаціях;</li> <li>• продуктивні і непродуктивні копінги в ситуаціях невизначеності</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• діагностика рівня емпатичних здібностей (В. Бойко)<sup>15</sup>;</li> <li>• анкета на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування ТН (авторська розробка) (питання № 3, 8)</li> <li>• методика «Особистісна готовність до змін» (PCRS Personal change readiness survey). <i>Діагностичні шкали:</i> винахідливість; сміливість; підприємливість; адаптивність; упевненість<sup>13</sup>;</li> <li>• мельбурнський опитувальник ухвалення рішень (МОПР) (російськомовна адаптація Т. Корнілової на основі опитувальника Фліндерса). <i>Діагностичні шкали:</i> пильність; уникнення; прокрастинація; надмірна пильність<sup>6</sup>;</li> <li>• опитувальник «Особистісні фактори ухвалення рішень» (ОФР) (у модифікації Т. Корнілової на основі методики Q-сортування німецького психолога Х. Вольфрама). <i>Діагностичні шкали:</i> готовність до ризику; суб'єктивна раціональність<sup>5</sup>;</li> <li>• анкета на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування ТН (авторська розробка) (питання № 10)</li> </ul>

<sup>15</sup> Практическая психодиагностика: методики и тесты: учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. — Самара, 2001. — 672 с.

<sup>13</sup> Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: учеб. пособие / Л. Г. Почебут. — СПб. : Питер, 2012. — 336 с.

<sup>6</sup> Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация [электронный ресурс] / Т. В. Корнилова // Психологические исследования. — 2013. — № 31. — Т. 6. — С. 4. — Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>

<sup>5</sup> Корнилова Т. В. Принцип неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова, С. А. Корнилов, М. А. Новикова. — М. : Смысл, 2010. — 334 с.

Продовження таблиці

1	2	3
<p>Загальний показник сформованості ТН</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• загальний показник особистісної властивості, що означає прагнення до змін, новизни й оригінальності;</li> <li>• готовність іти невідомими шляхами і вирішувати складні проблеми;</li> <li>• здатність до самостійного вибору і виходу за межі чинних (загальноприйнятих) обмежень;</li> <li>• спокійне ставлення до чітких відповідей, самовладання в ситуаціях, коли неясна сутність того, що відбувається, або неясний результат справи, за умови невизначених цілей та очікувань;</li> <li>• спокійне ставлення до незавершених справ;</li> <li>• оцінювання невизначених ситуацій як бажаних або як загрозливих</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• новий опитувальник толерантності до невизначеності (НТН у модифікації Т. Корнілової). <i>Діагностичні шкали:</i> ТН (прагнення до змін); ІТН (прагнення до ясності); міжособистісна ІН (прагнення до ясності і контролю)<sup>5</sup>;</li> <li>• методика «Толерантність до невизначеності» ТАС (Tolerance Ambiguity Scale) С. Баднера в перекладі й адаптації Г. У. Солдатової. <i>Діагностичні шкали:</i> новизна; складність; невіршеність<sup>14</sup>;</li> <li>• методика «Особистісна готовність до змін» (PCRS Personal change readiness survey). <i>Діагностична шкала:</i> толерантність до двозначності<sup>13</sup></li> </ul>

Як видно з таблиці, крім зазначених компонентів формування ТН (когнітивного, афективного, конативного), у майбутніх психологів застосовано загальний показник сформованості ТН у майбутніх психологів. Цей показник застосовано з метою перевірки придатності підбраного комплексу методик дослідження та їх діагностичних шкал, авторської анкети, що становлять компоненти формування ТН у майбутніх психологів. Порівняння отриманих даних загального показника сформованості ТН (комплекс стандартизованих методик) та узагальненого показника трьох компонентів (когнітивного, афективного, конативного) дають можливість визначити ефективність розробленої методичної бази дослідження формування ТН у майбутніх психологів.

<sup>5</sup> Корнілова Т. В. Принцип неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова, С. А. Корнилов, М. А. Новикова. — М. : Смысл, 2010. — 334 с.

<sup>14</sup> Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г. У. Солдатов, Л. А. Шайгерова. — М. : МГУ, 2003. — 112 с.

<sup>13</sup> Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: учеб. пособие / Л. Г. Почебут. — СПб. : Питер, 2012. — 336 с.

Діагностика *когнітивного компонента* формування ТН у майбутніх психологів полягає у визначенні рефлексивного механізму формування ТН, що дає змогу визначити багаторівневість та складність природи осмислення й усвідомлення свого мислення, придбаних знань і поведінки в ситуаціях минулого, актуального та прогнозованого майбутнього, аналіз своїх думок, почуттів і мотивів в умовах, які змінюються, що є підґрунтям та внутрішньою умовою формування ТН. Загальний показник рефлексивності дає можливість виділити групи майбутніх психологів з високим, середнім і низьким рівнями розвитку рефлексивності. Результати дослідження показників діагностичних шкал («ретроспективна рефлексія», «рефлексія теперішньої діяльності», «розгляд майбутньої діяльності», «рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми») дають можливість розглянути особливості ситуативної, ретроспективної та перспективної рефлексії майбутніх психологів.

Ще одним методом дослідження когнітивного компонента формування ТН у майбутніх психологів є анкета на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування ТН (авторська розробка). В анкеті пропонується надати визначення з основних понять «толерантність до невизначеності», «інтолерантність до невизначеності», вказати ознаки, що підтверджують сформованість ТН, визначити умови формування ТН, диференціювати за певними властивостями толерантну до невизначеності особистість психолога від інтолерантної, обізнаність та усвідомлення позитивної складової ТН. Анкета містить 10 запитань, до когнітивного компонента віднесено питання № 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9.

Отримані відповіді за анкетною оцінюються за 5-бальною шкалою від 1 до 5 і розподіляються на 3 групи відповідно з високим, середнім та низьким рівнями когнітивного компонента формування ТН у майбутніх психологів. При цьому градація балів була такою: 1–2 бали – низький рівень; 3–4 бали – середній рівень; 5 балів – високий рівень. Під час аналізу відповідей увага зосереджується на обізнаності й усвідомленості майбутніми психологами питань, що стосуються як розуміння сутності понять ТН і ІТН, так і умов та показників формування ТН. Враховується обґрунтування відповідей, розгорнутість формулювань, відсутність відповідей на окремі запитання, змістовність висловлювань.

Зазначені методики дослідження та окремі діагностичні шкали дають можливість визначити рівні когнітивного компонента формування ТН у майбутніх психологів. До групи з *високим рівнем когнітивного компонента* належать майбутні психологи, обізнані у важливих аспектах проблематики формування ТН, які оцінюють невизначені ситуації як бажані, убачають у них можливості для професійного зростання, самовдосконалення, усвідомлюють невизначеність сучасного світу і необхідність формування ТН. До групи з *середнім рівнем когнітивного компонента* слід віднести майбутніх психологів, які мають окремі прогалини з основних питань проблематики формування ТН, недостатньо обізнані щодо умов формування ТН, ознак, які підтверджують

сформованість ТН, не повністю усвідомлюють позитивну складову ТН у професійній діяльності психолога. Майбутні психологи з *низьким рівнем когнітивного компонента* характеризуються недостатньою усвідомленістю щодо проблематики формування ТН, не володіють достатньо сформованими знаннями, не відповідають на поставлені запитання, ситуації невизначеності оцінюють тільки як негативні або загрозливі.

Діагностика *афективного (емоційного) компонента* формування ТН у майбутніх психологів здійснюється переважно за допомогою стандартизованих методик (див. табл.), що дає можливість визначити емоційне ставлення майбутніх психологів до формування ТН; виявити показники енергійності, чуттєвості, емоційності, невтомлюваності, підвищеного життєвого тону в стресових ситуаціях, що виникають через інновації, оскільки необхідно справлятися зі змінами, реагувати на нестандартні ситуації, іноді невизначені ситуації; виявити особливості емоційної реакції на стресові ситуації з позитивного боку, віри в успіх.

Крім того, для діагностики афективного компонента використано анкету на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування ТН (авторська розробка), зокрема такі її питання № 3, 8, за якими визначаються позитивні або негативні емоції та почуття майбутніх психологів у ситуаціях невизначеності, суперечливості, неоднозначності та бажаність таких ситуацій. Отримані відповіді оцінюються за 5-бальною шкалою: 1–2 бали – низький рівень; 3–4 бали – середній рівень; 5 балів – високий рівень.

Під час аналізу відповідей увага зосереджується на виявленні у майбутніх психологів позитивного або негативного ставлення до ситуацій невизначеності. Так, низький рівень афективного компонента формування ТН з визначених питань анкети отримують ті респонденти, яким або важко визначитися з відповіддю, або вони тільки негативно ставилися до подібних ситуацій; середній рівень отримують ті респонденти, які надають частково правильні або неповні відповіді з указуванням на позитивну емоційну реакцію щодо невизначених ситуацій; високий рівень отримують за повні й правильні відповіді, з обґрунтуванням позитивної складової емоційної реакції на ситуації невизначеності, суперечливості, неоднозначності.

За набраними балами досліджувані поділяються на 3 групи відповідно з високим, середнім та низьким рівнями сформованості афективного компонента. До групи з *високим рівнем афективного компонента* належать ті майбутні психологи, які позитивно оцінюють ситуації невизначеності; схвалюють необхідність формування ТН у психологів; указують на підвищений життєвий тонус у стресових ситуаціях, у ситуаціях незавершеності, неоднозначності; мають високі показники щодо розуміння емоційного стану іншої людини завдяки співпереживанню, проникненню в її суб'єктивний світ. До групи з *середнім рівнем афективного компонента* належать ті майбутні психологи, які виявляють недостатню впевненість у разі позитивно-емоційного оцінювання ситуацій невизначеності, указують на амбівалентні почуття до проблематики.

До групи з *низьким рівнем афективного* компонента належать досліджувані, яким важко визначитися з відповідями на поставлені запитання, вони проявляють небажання працювати з означеної тематики або вказують тільки на наявність негативного ставлення до ситуацій невизначеності як у навчальній діяльності, так і в житті, мають песимістичний погляд на стресові ситуації.

Про сформованість *конативного (поведінкового) компонента* ТН у майбутніх психологів можна судити на основі комплексу психодіагностичних методик та анкети (див. табл.), які спрямовано на виявлення рішучості і дієвості в ситуаціях невизначеності. Так, доцільно дослідити такі показники, як винахідливість, сміливість, підприємливість, адаптивність, упевненість, за допомогою яких можна визначити поведінкові особливості майбутніх психологів у ситуаціях невизначеності. Зокрема, це вміння знаходити вихід із складних ситуацій, звертатися до нових джерел для вирішення проблем; тяга до нового, невідомого, відмова від раніше випробуваних і надійних способів діяти в стресових ситуаціях, що відповідає ТН; уміння змінювати свої плани і рішення, перебудовуватися в нових ситуаціях, не наполягати на своєму, якщо цього вимагає ситуація; віра в себе, у свої чесноти і свої сили діяти в невизначених ситуаціях; уміння впоратися з мотиваційними й емоційними «силами», що конфліктують, у ситуації вибору.

Окреме питання анкети (№ 10) «Чи бажаєте Ви бути учасником навчальної програми з питань формування ТН у майбутніх психологів?» також було віднесено до конативного компонента.

Відповідно *високий рівень конативного (поведінкового) компонента* визначається вмінням рішуче діяти в складних ситуаціях, застосуванням нових джерел для вирішення нових проблем, умінням продуктивно діяти в невизначених ситуаціях, умінням ефективно перебудовуватися у нових ситуаціях. *Середній рівень конативного (поведінкового) компонента* характеризується амбівалентним або нейтральним ставленням до необхідності знаходити продуктивні способи виходу з невизначених ситуацій. *Низький рівень конативного (поведінкового) компонента* визначається нездатністю змінювати власні плани та рішення, перебудовуватися у нових ситуаціях, невмінням наполягати на власній позиції, якщо того вимагає ситуація, застосуванням тільки непродуктивних копінгів у складних, невизначених ситуаціях.

*Загальний показник сформованості толерантності до невизначеності* у майбутніх психологів досліджується комплексом стандартизованих методик та окремих діагностичних шкал (див. табл.). Так, діагностуються такі показники: ТН (що означає прагнення людини до змін, новизни й оригінальності, готовність іти невідомими шляхами і вирішувати складніші проблеми); ІТН (прагнення до ясності, упорядкованості в усьому і неприйняття невизначеності, натомість прийняття як головних правил і принципів, дихотомічний розподіл правильних і неправильних способів дій, думок і цінностей); МІТН (неприйняття невизначеності в позиціях «Я-Інший» і прагнення до ясності й

контролю в міжособистісних стосунках); показник ТН як індивідуальна схильність розглядати (оцінювати) невизначені ситуації як бажані або (у випадку проявів ІТН) як загрозливі; толерантність до двозначності.

Загальний показник сформованості ТН у майбутніх психологів також розподіляється на три рівні. Група з *високим рівнем загального показника* сформованості ТН характеризується прагненням до змін, новизни й оригінальності, спокійним ставленням до невизначеності. Група з *середнім рівнем* визначається оцінкою іноді невизначених ситуацій як загрозованих, почуттями невпевненості в складних, невизначених ситуаціях. І до групи з *низьким рівнем загального показника* належать досліджувані, які не готові йти невідомими шляхами і вирішувати складні проблеми, в більшості випадків невизначені ситуації оцінюють як загрозовані.

Визначення високого, середнього та низького рівнів сформованості ТН у майбутніх психологів відбувається на основі аналізу рівнів вираженості її окремих компонентів (когнітивного, афективного і конативного). Так, високий рівень сформованості ТН у майбутніх психологів визначається в разі високого рівня всіх її компонентів, при цьому допускається середній рівень одного з компонентів. Низький рівень сформованості ТН констатується в разі низького рівня всіх компонентів, при цьому можливим є середній рівень одного з компонентів. Усі інші поєднання рівнів доцільно віднести до середнього рівня сформованості ТН у майбутніх психологів.

Такий підхід до організації діагностики дає змогу виявити основні тенденції та рівні сформованості ТН як результату психологічної підготовки майбутніх психологів в умовах вищого навчального закладу.

### **Висновки**

Визначено головні критерії формування ТН: наявність знань із зазначеної проблеми, емоційне ставлення до невизначеності, уміння ухвалювати рішення і діяти в ситуаціях невизначеності. Відповідно до цих критеріїв запропоновано компоненти формування ТН у майбутніх психологів: когнітивний (обізнаність та усвідомленість щодо формування ТН); афективний (позитивне ставлення до формування ТН); конативний (рішучість і дієвість у ситуаціях невизначеності).

Визначено і теоретично обґрунтовано методики діагностики та їх діагностичні шкали компонентів формування ТН у майбутніх психологів, що передбачають когнітивне оцінювання, емоційне реагування і поведінкову реакцію на ситуації невизначеності. Складено анкету на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування ТН (авторська розробка), в якій також відображено: когнітивне оцінювання ситуацій невизначеності (когнітивний компонент), емоційне ставлення до невизначених ситуацій (афективний компонент), дієвість у ситуаціях невизначеності (конативний компонент).

Запропоновано визначення високого, середнього та низького рівнів сформованості ТН у майбутніх психологів на основі аналізу рівнів вираженості її окремих компонентів.

## Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі

На основі розробленої методичної бази дослідження формування ТН дослідити рівні сформованості ТН у майбутніх психологів і визначити її ефективність.

### Список використаних джерел

1. Гусев А. И. К проблеме измерения толерантности к неопределенности / А. И. Гусев // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 1. — С. 21–28.
2. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — С. 300–329.
3. Гусев А. И. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. И. Гусев. — К., 2009. — 233 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45–57.
5. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова, С. А. Корнилов, М. А. Новикова. — М. : Смысл, 2010. — 334 с.
6. Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация [электронный ресурс] / Т. В. Корнилова // Психологические исследования. — 2013. — № 31. — Т. 6. — С. 4. — Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>
7. Леонов И. Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И. Н. Леонов ; Удмуртск. гос. ун-т. — Удмуртия, 2015. — 256 с.
8. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.05 «Социальная психология» / Е. Г. Луковицкая. — СПб., 1998. — 14 с.
9. Лушин П. В. Неопределенность, которую не толерируют / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. — 2016. — № 5. — Т. 3. — С. 2–6.
10. Лушин П. В. «Гибридная жизнь»: об особенностях самоорганизации и психологической помощи в переходный период: метод. материалы к авторскому курсу «Психологическая помощь личности в переходный период» / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. — 2014. — № 4. — С. 57–62.
11. Лушин П. В. Экология травмы и условия ее недефицитного сопровождения / П. В. Лушин // Теория и практика психотерапии. — 2016. — № 3(4). — С. 2–10.
12. Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версты шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна / Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. — 2010. — № 2. — С. 65–86.
13. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: учеб.

пособие / Л. Г. Почебут. — СПб. : Питер, 2012. — 336 с.

14. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. — М. : МГУ, 2003. — 112 с.

15. Практическая психодиагностика: методики и тесты: учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. — Самара, 2001. — 672 с.

**Svitlana Khilko**

#### **METHODOLOGY OF RESEARCH INTO FEATURES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' AMBIGUITY TOLERANCE**

This article deals with problematic issues of the research techniques of the formation of tolerance characteristics to the uncertainty of future psychologists. It was noted in the article that single approach to measurement of tolerance to the uncertainty was not produced in the scientific tradition, created measuring tools appear as personal questionnaires, which reflect the diversity incomprehension of phenomenon nature of tolerance to the uncertainty.

Criteria were distinguished to give an opportunity of determination components of tolerance to the uncertainty of future psychologists: cognitive (aware of the formation of TU), affective (positive attitude to the formation of TU), connotative (efficacy in the situations of uncertainty).

Methods of diagnostics and its diagnostic scales of the formation components of tolerance to the uncertainty of future psychologists were suggested in the article, which were directed to the determination of the completeness of the cognitive element, determination of the connotative part, determination of the general index of the completeness of tolerance to the uncertainty of future psychologists.

The prospects of future investigations are to make empirical research of the formation levels of tolerance to the uncertainty of future psychologists based on the worked out methodology and prove its efficiency.



Наукове видання

# ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць*

*Випуск 2(31)*

*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. 25.09.2016 р. Підп. до друку 21.12.2016 р. Формат 60x84 1/16.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 8,83. 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](mailto: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